

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BETÂNIA MARIA VILAS BOAS BARRETO

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO POPULAR: convergências com a
espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão

**JOÃO PESSOA
2013**

BETÂNIA MARIA VILAS BOAS BARRETO

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO POPULAR: convergências com a espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, inserida na linha de pesquisa Educação Popular, como requisito para obtenção do título de doutor.

Orientador: Dr. Eymard Mourão Vasconcelos

JOÃO PESSOA
2013

B273f Barreto, Betânia Maria Vilas Boas.

*Formação universitária e educação popular:
convergências com a espiritualidade a partir de
vivências estudantis na extensão / Betânia Maria
Vilas Boas Barreto.- João Pessoa, 2013.
210f.*

Orientador: Eymard Mourão Vasconcelos

Tese (Doutorado) – UFPB/CE

*1. Educação popular. 2. Formação universitária -
práticas - espiritualidade. 3. Extensão universitária. 4.
Saúde comunitária. 5. PEPASF - UFPB.*

BETÂNIA MARIA VILAS BOAS BARRETO

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO POPULAR: convergências com a espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eymard Mourão Vasconcelos – Orientador/PPGE/UFPB

Prof.^a. Dr.^a. Kátia Suely Queiroz Silva Ribeiro – PPGMDS/UFPB

Prof. Dr. Thiago Antonio Avellar de Aquino - PPGCR/UFPB

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves - PPGE/UFPB

Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Serpa de Souza Batista – PPGENF - UFPB

*Ao meu filho Miguel Vilas Bôas Barreto de Brito
por ter feito minha existência ganhar um novo
sentido desde a sua chegada e ter dado um novo
significado à palavra amor em minha vida.*

*Ao meu esposo Reysson Wagner Tiburcio de
Brito por estar em minha vida me ajudando a
aprender a amar a cada dia.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de o todo meu coração, acima de tudo, ao bom Deus, por ter me permitido ter forças para empreender essa jornada profunda em minha alma e transpor os obstáculos para repartir essa experiência com o mundo;

Ao Mestre Jesus e aos meus bons irmãos de luz, que me acolheram em suas mãos dadivosas e cuidaram de meu coração e de mim para fazer a grande travessia;

A minha família, em primeiro lugar, ao meu filho Miguel Vilas Bôas Barreto de Brito, por ter sido esse anjo de luz, que me enche o coração com o seu amor e, durante esse processo, suportou minha ausência de mãe, e ao meu esposo, Reysson Wagner Tibúrcio de Brito, que, mesmo com as tempestades e os obstáculos, do seu jeito de ter paciência, soube esperar minha chegada de volta ao seu coração;

A minha mãe, Hilda Ribeiro Vilas Boas (*in memorian*), e ao meu pai Aurelito, Barreto Cardoso (*in memorian*), por terem sido meus faróis nessa trajetória de vida e por terem me ensinado a buscar, com o corpo, a mente e o coração, meu caminho e os sentidos na vida;

Aos meus irmãos Aureilda Vilas Bôas Barreto, Leila Maria Vilas Bôas Barreto, Jorson Emanuel Vilas Bôas Barreto, Sândalo Marcos Vilas Bôas Barreto; às minhas cunhadas Luciane Carvalho e Franciele Lavigne; e aos meus sobrinhos Lucas Barreto, Juliana Barreto, Mariana Vilas Boas, Victor Hugo Barreto e Guilherme Barreto, por serem sempre essa força, alegria, apoio e suporte em meus momentos mais angustiantes e difíceis e por me lembrarem sempre de minhas raízes e de meus valores de família;

A família de meu esposo, minha sogra Rosa Maria Tibúrcio de Brito, e aos meus cunhados Ricardo Rankley Tibúrcio de Brito, Raissa Maria Tibúrcio de Brito e Rayanne Madalena Tibúrcio de Brito, por terem acolhido a mim e ao meu filho em sua casa, com carinho, e por terem se esmerado em cuidados e afeto com Miguel, o amarem de todo o coração e possibilitarem a realização deste trabalho;

A Dalva Tibúrcio, Dayse Colaço, Dinalva Colaço, Antônio Colaço, Maria Aparecida Virgulino, João Lucas, Livian e Priscila, por serem sempre tão amigos e carinhosos conosco e torcerem por mim;

Aos meus eternos irmãos do coração, Henrique Santos Diniz, Fredison Aylandro Matos da Silva, Edsonia Lacerda, Ribamildo Bezerra, Sueli de Sá, Dimas Xavier, Socorro Brandão, Lucineide Vieira, Moabe Breno e Ademar Santana que, cada um em seu momento e do seu jeito, estiveram presentes nessa minha trajetória, me mandando forças, ânimo, coragem e ajuda para eu continuar nessa estrada;

A Filomena Vargas, por ter sido meu farol e refúgio na travessia desse deserto, em todas as horas que precisei;

Ao meu orientador, Eymard Mourão Vasconcelos, meus eternos agradecimentos, por ter acreditado em mim quando eu mais precisei, por ter aberto espaço para realizar a pesquisa e por ter estado ao meu lado com firmeza e seriedade para a obtenção de um trabalho de qualidade;

As minhas amigas do coração e companheiras de luta na produção desta pesquisa, Marísia Oliveira da Silva e Gildecil Alves de Lira, e as minhas companheirinhas maravilhosas, Valeska Tenório, Maria Francilene Leite, Luana Guimarães e Julyana Lira, pela dedicação e presença constante no trabalho de realização desta pesquisa;

Aos participantes do PEPASF, em especial, aos seus estudantes, que me deram licença para me aproximar de suas vidas e olhar, com respeito e cuidados, suas maravilhosas experiências de vida;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde, por suas inestimáveis contribuições em nossas reuniões, para a melhoria deste trabalho;

A amiga Cibele Sales por seu apoio, ajuda nos trâmites administrativos e sua presença alegre nos dando força e apoio;

Aos representantes da ACOMAN, em especial à Neide Cajueiro, e aos moradores da Comunidade Maria de Nazaré, por nos possibilitarem uma convivência de muito aprendizado e compartilhamento de experiências;

Aos meus colegas da turma 29, em especial, a Luciclea Teixeira, Almeri Freitas, Alex Xavier, Luciana Cavalcanti, Bernardina Araújo, Jussara Bélen, Amélia (Branca), Ivanalda Dantas e Verônica Pessoa, pelos momentos maravilhosos de trocas de amizade, pelo companheirismo, pelo apoio mútuo e pela torcida carinhosa;

Aos membros da Banca de defesa, Prof. Dr. Profº. Dr. Thiago Antonio Avellar de Aquino, Profª. Drª. Patrícia Serpa de Souza Batista, Profº. Drº. Luiz Gonzaga Gonçalves e a Profª. Drª. Kátia Suely Queiroz Silva Ribeiro, por suas disponibilidades para se fazerem presentes e dialogarem sobre a temática de estudo e por suas contribuições para melhorarem a qualidade do trabalho;

Ao amigo Washington Medeiros por seu apoio, força e ajuda na caminhada deste trabalho;

A profª Drª Edna Brennand por ter me apoiado quando precisei e ter estado ao meu lado no início desta caminhada;

Aos Professores Drª Lenilde Duarte de Sá, Dr. Orlandil Moreira, por suas significativas contribuições na Banca de qualificação deste trabalho;

A professora Drª Ana Coutinho e Drª Maria Lúcia Nunes, por suas disponibilidades e consideração em me ajudar;

A amiga querida Graça Lucena, por ter sido este anjo em cuidado e disponibilidade na realização deste trabalho;

Aos Professores Dr. Charliton Machado e Drª Adelaide Alves, por me apoiarem e auxiliarem na caminhada dentro do PPGE;

Aos funcionários do PPGE, Rosilene, Glória, Graça, Cleomar, Edinalva e Samuel, por terem me ajudado e orientado em vários momentos durante o curso, e aos funcionários do CCM, David Nogueira e Ronieri, por seu apoio nos momentos da escrita da tese;

A Lucas Oliveira e Danilo Araújo, por sua disponibilidade e boa vontade para fazerem, respectivamente, o abstract e o resumen da tese;

Ao Professor Antônio Balbino Marçal, do Curso de Filosofia da UESC, por sua ajuda inestimável sobre a metodologia da tese;

Aos meus queridos amigos e colegas do Curso de Comunicação Social da UESC: Rita Virgínia Argolo, Rodrigo Bomfim, Antônio Figueiredo, Alene Lins, Karen Ramos, Marlúcia Rocha, por suas presenças constantes, mesmo a distância, dando-me coragem, apoio e incentivo para a concretização deste trabalho. Também ao diretor do Departamento de Letras e Artes (DLA) da UESC, profº Samuel Mattos, por seu apoio e confiança no retorno do meu trabalho;

A minha querida secretária do Colegiado de Comunicação, Helena Miranda, por sempre estar disponível para me ajudar e orientar, e à secretária da PROPP-UESC, Zaíra Zaidan, por suas orientações e boa vontade de me auxiliar nos trâmites administrativos;

A Gerlange Mariano e a Jocilene Santos, por serem minhas apoiadoras, secretárias e cuidadoras carinhosas de meu filho, para que eu pudesse cumprir com os compromissos profissionais;

Aos amigos do CECC, pelas vibrações de amor, paz, saúde e harmonia, em meus momentos de dor e de tristeza, em especial, a Virgínia Araújo.

Aos amigos do Instituto Holístico Madre Paulina, em especial à Zezinho, Aluízio, Irmã Maria, Maria José, Inês Meniggenni, Ricardo Meniggenni, Nilza Dourado pela amizade maravilhosa e as trocas de experiências tão significativas e por me ajudarem e encontrar meu sentido para a vida;

As minhas amigas queridas, Ivanilda, Lúcia, Geovana e Deninha que cuidaram de mim com tanto carinho e me escutaram nos meus desabafos.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.
(FREIRE, 1983)

“A espiritualidade, cheguei a compreender, é nada menos que o amor bem pensado à vida”.
(SOLOMON, 2003)

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender o significado da espiritualidade nas práticas de formação universitária orientadas pela Educação Popular, através do estudo da experiência do Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF), da Universidade Federal da Paraíba, um projeto de extensão universitária interdisciplinar que acompanha os moradores e os movimentos sociais de uma favela da periferia de João Pessoa. O interesse por essa temática e a aproximação com ela surgiu das inquietações e das buscas da pesquisadora, ao longo de sua trajetória como professora universitária, insatisfeita com as práticas acadêmicas centradas, quase exclusivamente, no ensino de conhecimentos técnicos e científicos e na racionalidade lógica, desvalorizando as dimensões subjetivas inerentes ao agir profissional. Nessas buscas e nesses estudos, foi se aproximando das discussões contemporâneas sobre espiritualidade e sobre a importância de sua valorização para a superação dos limites da racionalidade moderna clássica. A espiritualidade é aqui compreendida como o processo de busca das mais fundamentais motivações e dos sentidos para a existência, que Paulo Freire denomina de “busca de ser mais presente em todas as pessoas”. Esse processo está fortemente presente na formação universitária, mas é desconsiderado na maioria de suas práticas de ensino. No entanto, algumas iniciativas universitárias orientadas pela Educação Popular vêm valorizando a dimensão espiritual. O PEPASF é uma delas. Seus 15 anos de duração, a participação de centenas de estudantes em sucessivas turmas, o envolvimento de professores de diversos departamentos e a realização de vários estudos e publicações consolidaram uma identidade pedagógica e um reconhecimento institucional, tornando a sua experiência bastante propícia para este estudo. Tomou-se como foco o processo de transformação espiritual dos estudantes, em suas buscas por ser mais e encontrar os sentidos e as motivações mais fundamentais para suas vidas profissionais e pessoais, ao longo de suas participações no Projeto. Trata-se de um estudo qualitativo, que utilizou, como técnica de coleta de dados, a observação participante e o conjunto de dez depoimentos de estudantes relacionados às suas experiências no Projeto, contidos em um livro sobre o Projeto publicado em 2011. A observação participante ocorreu no período de abril de 2010 a maio de 2011. A partir daí, desenvolveu-se uma análise dialética para a interpretação dos dados, observando-se os processos vividos e as transformações ocorridas nos estudantes, seus aprendizados significativos, as contradições e os limites das experiências dentro do Projeto, das quais foram identificadas cinco dimensões significativas correspondentes às fases do desenvolvimento do processo de transformação espiritual dos estudantes. Percebeu-se que a transformação espiritual mais importante decorre do vínculo amoroso que os estudantes vão desenvolvendo com os moradores, as famílias e os movimentos dessa comunidade periférica. O acolhimento, a valorização e a discussão das inquietações subjetivas, provocadas pelo envolvimento dos estudantes nas ações de cuidado e na luta política comunitária, através das dinâmicas pedagógicas do Projeto, mostraram ser fundamentais para uma maior elaboração e alcance dessas transformações. Constataram-se a importância e a inovação da proposta teórico-metodológica do PEPASF, sob a perspectiva da Educação Popular, como espaço para a elaboração espiritual para os educandos. Nessa pedagogia, geram-se um novo conhecimento científico, interligado às dimensões espirituais dos estudantes, como uma via de construção de conhecimento dentro da Academia, e novas alternativas para uma formação universitária mais humanizada e transformadora.

Palavras-chave: Formação Universitária; Educação Popular; Espiritualidade; Extensão Universitária; Saúde Comunitária.

ABSTRACT

This research aimed to comprehend the meaning of spirituality in university education practices directed to Popular Education, through the experience study of the Popular Education Project and Family Health Care (PEPFHC) of Federal University of Paraíba, an extension interdisciplinary university project which accompanies the residents and social movements of the João Pessoa outskirts. The interest and approximation at this set of themes were developed from concerns and researches along the professor career, unsatisfied with the academic practices almost exclusively focused on technical and scientific knowledge teachings and in logical rationality, devaluing the subjective dimensions inherent on the professional acting. These researches and studies were approximating of contemporary discussions on spirituality and on the importance of its valorization for overcoming limits of classical modern rationality. The spirituality is known as a search process of most fundamental motivations and feelings for existence, in which Paulo Freire denominate “search of being more present in all people”. This process is highly present in university education, nevertheless it is unappreciated in most of its educational practices. However some university initiatives pointed by Popular Education have been valuing the spiritual dimension. The PEPFHC is one of these initiatives. Your fifteen year duration, the participation of hundreds of students in successive classes, the involvement of different department professors and the achievement of various studies and publications consolidated a pedagogical identity and an institutional acceptance, making this experience much profitable for this study. It was took as focus a spiritual transformation process of the students, in their searches for being better and find the most fundamental senses and motivations for their professional and personal lives, along their participation on the Project. It is about a qualitative study which used, as technique of data collecting, the participant observation and the set of ten testimonies of students related to its experiences on the Project, included on the book of the Project published in 2011. The participant observation occurred on the period from april 2010 to may 2011. From then on, adialectic analysis was developed to interpretation of data, observing the vivid processes and the transformations occurred on students, their significant learnings, as well as the contradictions and limits of the experiences on the Project. Five significant dimensions were identified of the experiences, corresponding to phases of development of the spiritual transformation of the students. It was realized that the most important spiritual transformation happens from amorous linkage which students develop with residents, families and movements from this outskirt community. The reception, valorization and discussion subjective concerns, provoked by the involvements of the students in care actions and in political communitarian fight, through the pedagogic dynamics of the Project, showed to be fundamental for a greater elaboration and reach of these transformations. It was noticed the importance and innovation of the theoretical-methodological proposal of the PEPFHC, under the perspective of Popular Education, as a space to a spiritual elaboration for the students. In this pedagogy, a new scientific knowledge interconnected with the spiritual dimensions of the students, as a way of knowledge construction on the academy and new alternatives for a university education more humane and transformed.

Key words: University Education; Popular Education; Spirituality; University extension; Communitarian health.

RESUMEN

Esta investigación objetivó comprender el significado de la espiritualidad en las prácticas de formación universitaria orientadas por la Educación Popular, a través del estudio de la experiencia del *Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF)* de la Universidade Federal da Paraíba, un proyecto de extensión universitaria interdisciplinar que acompaña los moradores y movimientos sociales de una chabola de la periferia de João Pessoa. El interés y el acercamiento de esta temática fueron desarrollados a partir de las inquietudes y búsquedas de la investigadora a lo largo de su trayectoria como profesora universitaria, insatisfecha con las prácticas académicas centradas casi exclusivamente en la enseñanza de conocimientos técnicos y científicos y en la racionalidad lógica, desvalorando las dimensiones subjetivas inherentes a la actuación profesional. Estas búsquedas y estudios se fueron acercando de las discusiones contemporáneas sobre espiritualidad y sobre la importancia de su valoración para la superación de los límites de la racionalidad moderna clásica. Aquí, la espiritualidad es comprendida como proceso de búsqueda de las más fundamentales motivaciones y sentidos para la existencia, en lo que Paulo Freire denomina de “*búsqueda de ser más presente en todas las personas*”. Este proceso está fuertemente presente en la formación universitaria, no obstante es desconsiderado en la mayoría de sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, algunas iniciativas universitarias orientadas por la Educación Popular vienen valorando la dimensión espiritual. El PEPASF es una de estas iniciativas. Sus quince años de duración, la participación de centenas de estudiantes en sucesivos grupos, el arrollamiento de profesores de diversos departamentos y la realización de varios estudios y publicaciones, consolidaron una identidad pedagógica y un reconocimiento institucional, dejando su experiencia bastante propicia para este estudio. Se tomó como foco el proceso de transformación espiritual de los estudiantes, en sus búsquedas por ser más y encontrar los sentidos y las motivaciones más fundamentales para sus vidas profesionales y personales, a lo largo de sus participaciones en el “Projeto”. Se trata de un estudio cualitativo que utilizó, como técnica de recolección de datos, la observación participante y el conjunto de diez testimonios de estudiantes relacionados a sus experiencias en el “Projeto”, contenidos en libro sobre el “Projeto” publicado en 2011. La observación participante ocurrió en el período de abril de 2010 hasta mayo de 2011. De ahí, se desarrolló un análisis dialéctica para interpretación de los datos, observándose los procesos vividos y las transformaciones ocurridas en los estudiantes, sus aprendizajes significativos, como también las contradicciones y límites de las experiencias dentro del “Projeto”. Se identificó cinco dimensiones significativas de las experiencias, correspondiendo a las fases del desarrollo del proceso de transformación espiritual de los estudiantes. Se percibió que la transformación espiritual más importante se debe al vínculo amoroso que los estudiantes van desarrollando con los moradores, familias y movimiento de esta comunidad periférica. La acogida, valoración y discusión de las inquietudes subjetivas, provocadas por el arrollamiento de los estudiantes en las acciones de cuidado y en la lucha política comunitaria, a través de las dinámicas pedagógicas del “Projeto”, mostraron ser fundamentales para una mayor elaboración y alcance de estas transformaciones. Se constató la importancia e innovación de la propuesta teórico-metodológica del PEPASF, bajo la perspectiva de la Educación Popular, como espacio para la elaboración espiritual para los educandos. En esta pedagogía, se genera un nuevo conocimiento científico interconectado con las dimensiones espirituales de los estudiantes, como una vía de construcción de conocimiento dentro de la academia y nuevas alternativas para la formación universitaria más humanizada y transformadora.

Palabras clave: Formación universitaria; Educación Popular; Espiritualidad; Extensión universitaria; Salud comunitaria.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRASCO: Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ACOMAN: Associação Comunitária Maria de Nazaré
ACS: Agente Comunitária de Saúde
ANEPOP: Articulação Nacional de Extensão Popular
ANEPS: Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde
CA: Centro Acadêmico
CBEU: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CEREST: Centro de Referência Estadual de Saúde do Trabalhador
CNEU: Congresso Nordestino de Extensão Universitária
CREI: Centro de Referência em Educação Infantil
CRISPMAN: Centro de Referência para Inclusão Social e Produtiva da Comunidade Maria de Nazaré
DCE: Diretório Central dos Estudantes
EPS: Educação Popular em Saúde
Fisio na Comunidade: Fisioterapia na Comunidade
Grupo CriAção: Criatividade em Ação
GT: Grupo de Trabalho
GTEPS: Grupo de Trabalho da Educação Popular em Saúde
MOPS: Movimento Popular de Saúde
ONG: Organização não governamental
PEPASF: Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família
PEPAST: Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde do Trabalhador
PINAB: Projeto Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde
PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação
PROENF: Projeto Educação Popular na Atenção a Gestantes e Puérperas
PROGEPS: Programa em Educação Popular em Saúde
PVP: Projeto Vidas Paralelas
REDEPOP: Rede de Educação Popular em Saúde
TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação
UEPB: Universidade Estadual da Paraíba
UESC: Universidade Estadual de Santa Cruz
UFPB: Universidade Federal da Paraíba

USF: Unidade de Saúde da Família

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Convergências entre os aspectos teóricos da Espiritualidade e da Educação.....	
Popular.....	p. 74

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	14
1.1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO: O INÍCIO DA CAMINHADA.....	14
1.2 OS ITINERÁRIOS DE BUSCA PESSOAL POR CAMINHOS ALTERNATIVOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA E A VIDA.....	16
1.3 DEFININDO A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	36
1.4 TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	39
CAPÍTULO 2 – A ESPIRITUALIDADE NA EDUCAÇÃO POPULAR: EM BUSCA DE NOVAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	44
2.1 ENCONTRO DE SABERES: O VISLUMBRAR DE OUTRAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	47
2.2 NOVOS HORIZONTES PARA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO VIA DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	49
2.3 A EDUCAÇÃO POPULAR NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DO NOVO.....	52
2.4 UM ENCONTRO ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E A ESPIRITUALIDADE: DIÁLOGO DE SABERES PARA UMA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA TRANSFORMADORA.....	57
2.4.1 A noção de Espiritualidade como a busca de “ser mais” freireana.....	59
2.4.2 Pelos caminhos da Espiritualidade: vivências estudantis orientadas pela Educação Popular na extensão universitária.....	63
2.4.3 Os modos de cuidar: noções da Espiritualidade e da Educação Popular em Saúde.....	69
CAPÍTULO 3 – VIVENCIANDO O MUNDO POPULAR E O PEPASF: ESPAÇOS DAS EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS.....	75
3.1 CONHECENDO OS MORADORES E A COMUNIDADE: AS VISITAS DOMICILIARES E A PARTICIPAÇÃO NOS GRUPOS.....	76
3.2 PEPASF: ORGANIZAÇÃO INTERNA.....	82
CAPÍTULO 4 – O PROCESSO DE BUSCA POR “SER MAIS” DO ESTUDANTE DO PEPASF: A DINÂMICA DE TRANSFORMAÇÃO ESPIRITUAL AO LONGO DA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO.....	89
4.1 EM BUSCA DE “SER MAIS”: A INSATISFAÇÃO GERANDO A PROCURA POR MUDANÇAS.....	92
4.1.1 As experiências dos estudantes antes de ingressar na universidade.....	92
4.1.2 A chegada à vida universitária: descobertas, dilemas e perplexidades nas experiências acadêmicas.....	98

4.1.3	Em busca de novos caminhos para o aprendizado na universidade: visão crítica do estudante.....	102
4.1.4	A motivação por encontrar algo novo: o interesse do estudante em conhecer o PEPASF.....	107
4.2	A IMERSÃO INICIAL NA COMUNIDADE E NO PROJETO: ANGÚSTIAS E DILEMAS DA DESCONSTRUÇÃO DE VALORES E MOTIVAÇÕES PARA O AGIR PROFISSIONAL.....	114
4.2.1	Impactos e dificuldades na chegada à comunidade e ao Projeto.....	114
4.2.2	Momentos de escolha: os desafios da convivência com o morador e com o Projeto.....	119
4.2.3	A abertura e a identificação com o Projeto: a descoberta da potência do encontro com o outro.....	122
4.3	O CHAMADO DO AMOR: A DISPONIBILIDADE DO ESTUDANTE COMO RESPOSTA AO ENCONTRO AUTÊNTICO.....	132
4.3.1	O encantamento com a vida do morador: disponibilidade para a construção do vínculo.....	132
4.3.2	O amor Ágape: sentido e motivação para o encontro autêntico.....	138
4.4	ENCONTRANDO-SE A PARTIR DO DIÁLOGO AMOROSO.....	150
4.4.1	O reflexo no espelho: olhar para si mesmo a partir da vida do morador.	150
4.4.2	Os saberes da comunidade influenciando a formação do futuro profissional.....	156
4.4.3	A percepção de si como alguém necessitado de cuidados.....	158
4.4.4	Espaços de acolhimento que transformam os estudantes.....	160
4.4.5	Expressões da espiritualidade: o acolhimento das vivências religiosas no Projeto.....	168
4.5	O DESPERTAR PARA O ENGAJAMENTO POLÍTICO: A CONVERSÃO AOS POBRES, OPRIMIDOS E MARGINALIZADOS.....	172
4.5.1	Despertando para o engajamento político.....	173
4.5.2	A metodologia dialógica como via pedagógica de envolvimento político..	179
4.5.3	A busca por outros caminhos para o protagonismo nos estudantes.....	182
4.5.4	Ampliando os espaços de atuação e de debate político.....	184
4.5.5	Um processo de conversão aos pobres, oprimidos e marginalizados.....	185
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
	REFERÊNCIAS.....	198
	ANEXO.....	205
	APÊNDICE.....	206

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO: o início da caminhada

O presente estudo aborda a questão da Espiritualidade, no contexto de práticas pedagógicas orientadas pela Educação Popular, no âmbito da formação universitária. A perspectiva da Educação Popular é aqui entendida como uma proposta pedagógica e cultural, transformadora da realidade social, que traz o diálogo de saberes e a problematização crítica da realidade como fundamentos da inter-relação entre os aspectos objetivos e subjetivos para a construção do conhecimento, seja em âmbito acadêmico, ou inserida em outros espaços de vivência social. A Espiritualidade, por sua vez, é compreendida, no presente estudo, como as dinâmicas da subjetividade profunda do ser humano em sua busca por motivação e sentido para a vida (SOLOMON, 2003; FRANKL, 2008).

Para alcançar a compreensão em relação a essa temática, foi necessário passar por um processo longo e difícil, até a aproximação com o fenômeno de estudo, o que aconteceu de maneira paulatina, mesmo antes do encontro com os sujeitos e o contexto da pesquisa. Esse processo se desencadeou ao longo de meu itinerário subjetivo, por mais de uma década, como docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, Bahia, em que foram descortinando-se questionamentos, inquietações e crises existenciais significativas sobre nosso trabalho com os estudantes, que desencadearam dúvidas sobre o sentido de permanecer nesse trabalho para minha vida pessoal.

Insatisfeita com a lógica subjacente ao processo de ensino-aprendizagem no qual estava inserida, privilegiando aspectos objetivos e racionais, fui alimentando e desenvolvendo o desejo por caminhos alternativos de construção do conhecimento, sob parâmetros que valorizassem também os aspectos subjetivos, percebidos como importantes em minha convivência com os estudantes em sala de aula e em projetos extensionistas. Esse percurso reflexivo animou meu interesse em pesquisar sobre os aspectos espirituais que envolvem a construção do conhecimento, depois de uma crise depressiva. Esse percurso de busca por caminhos alternativos, na construção do conhecimento dentro da Academia e em minha vida pessoal, é o foco da parte inicial deste primeiro capítulo, que vai até a delimitação da referida temática de estudo.

Nessa perspectiva, o presente estudo foi centrando-se na investigação da dimensão espiritual, compreendida como pertencente à subjetividade profunda do ser humano e que

contribui para o seu processo de transformação humana e social. Acredito que a concepção assim adotada converge para a perspectiva freireana da vocação ontológica do ser humano para “ser mais”, como processo de transformação individual e coletivo, direcionado para alcançar a autonomia e a emancipação dos sujeitos sociais (FREIRE, 2005). Essa noção de “ser mais” é a premissa central deste estudo, em interlocução com os estudos contemporâneos sobre a Espiritualidade, vinculados aos campos da Filosofia (SOLOMON, 2003; BUBER, 1974), da Psicologia (FRANKL, 2008), da Teologia (BOFF, 1999; LELOUP, 2009) e da Pedagogia (VASCONCELOS, 2006; VALLA, 2006; RHOR, 2010), que trazem a perspectiva existencialista de busca, no ser humano, por um sentido de vida e/ou na vida e por uma motivação para viver, partindo das experiências dos sujeitos na realidade social.

O Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF), uma das ações extensionistas vinculadas à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que trabalha diretamente com a inserção de estudantes universitários no mundo popular, como processo pedagógico transformador, apresentou-se para mim como uma dessas experiências que possibilitou aos estudantes nele inseridos vivências na direção da busca do “ser mais”, propiciando motivação e sentido para suas vidas. As questões de pesquisa trazidas foram sendo construídas por meio dos primeiros contatos com esses estudantes, visando compreender seus percursos de aprendizados, a partir das suas experiências dentro do Projeto, que propiciaram mudanças espirituais profundas e significativas, relacionadas à motivação e à busca de sentido para a vida.

A perspectiva metodológica empregada correspondeu à pesquisa qualitativa de cunho dialético-hermenêutico (MINAYO, 1992). Dessa forma, o mencionado processo pedagógico transformador, desencadeado a partir das experiências vividas pelos estudantes no PEPASF e na comunidade, foi para onde se direcionou o centro da análise e da interpretação desenvolvida. Buscamos compreender, principalmente, os discursos desses sujeitos, que expressaram seus processos na busca por “ser mais”. Esse processo foi observado, ao longo do acompanhamento feito aos educandos na realização de suas atividades, nos diferentes espaços de atuação do Projeto. O objetivo foi de compreender como acontecia esse processo de transformação espiritual dos estudantes, em suas trajetórias de aprendizados, na realidade comunitária, como também no PEPASF.

É importante mencionar que a pretensão do presente estudo não foi o de esgotar as argumentações analíticas sobre a referida temática, mas de trazer para a discussão teórica, possibilidades interpretativas sobre as dimensões ligadas à Espiritualidade, presentes na perspectiva teórico-metodológica da Educação Popular, e contribuir com os debates

epistemológicos de construção do conhecimento acadêmico, facilitador de uma interlocução mais próxima entre os aspectos objetivos e subjetivos, inseridos no processo de aprendizagens da formação universitária.

1.2 OS ITINERÁRIOS DE BUSCA PESSOAL POR CAMINHOS ALTERNATIVOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA E A VIDA

Minha trajetória como profissional tem se desenhado num caminhar cheio de inquietações, dúvidas, constrangimentos, inseguranças, descobertas e expectativas que refletem mudanças em aspectos da vida de ordem pessoal e aquelas no meu cenário de trabalho, como docente desde 2001, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, Bahia. Esses aspectos reverberaram na presente proposta de pesquisa. Como professora universitária, atuando durante mais de uma década, no campo da Comunicação Social, mais precisamente, na subárea de Televisão e Vídeo, chamaram-me a atenção algumas diretrizes que norteiam o âmbito da formação universitária a partir de determinada lógica de construção de conhecimento docente e discente fundamentada no saber científico.

Ao longo de minha inserção como docente, fui sendo apresentada a essas configurações e entendimentos sobre a construção do conhecimento, que privilegia, destacadamente em primeiro lugar, o conhecimento científico e a hierarquização dos saberes, evidenciando o papel fundamental do professor como sujeito outorgante e detentor desse saber mais valorizado em relação aos educandos.

Intrigava-me, profundamente, o imaginário reafirmado, repetidamente, de que o docente deveria ser a figura central na transmissão do saber científico e tinha por objetivo maior repassá-lo com eficiência ao educando, um sujeito passivo, que ia sendo moldado ao aprendizado pelas condições pedagógicas fomentadas pelos professores em suas atividades curriculares. Essa era a prática usual e não poderia ser questionada pelos estudantes nos espaços de aprendizagem.

Naquele momento, não consegui refletir mais aprofundadamente sobre essa prática, contudo, posteriormente ao contato com autores como Paulo Freire (2005, p. 66), percebi tratar-se do que ele chama de concepção bancária de ensino, em que o professor seria o depositante do conhecimento, e o estudante, apenas o depositário. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”.

Inicialmente, a minha postura como professora não correspondia ao modelo vigente institucionalmente. A imposição pedagógica de distanciamento entre professor e estudante não era tão clara para mim, e eu tentava me aproximar mais deles, com a intenção de ouvir suas expectativas e quereres, em relação ao curso, e suas perspectivas profissionais futuras, e por tentar conciliar os seus desejos com os conteúdos exigidos pelas disciplinas dadas. Internamente, sentia a necessidade de conversar com os educandos para tentar me adequar às necessidades de cada um, ou, pelo menos, da maioria. Para mim, o aprendizado vinha, primordialmente, do conhecimento prévio que o estudante trazia de sua experiência de vida, numa tentativa de apoiá-lo em sua jornada formativa, pois, constantemente, eu usava meus conhecimentos prévios para passar o conteúdo das aulas.

Vale destacar que, naquela época, eu agia de forma mais intuitiva, e não, seguindo parâmetros pré-estabelecidos de comportamento e de postura docente. Também não tinha bases teóricas norteadoras sobre a organização e a gestão da formação discente. Minhas leituras eram bem técnicas e pragmáticas. Cheguei a ter contato breve com alguns textos freireanos, principalmente em seu livro, *Pedagogia do Oprimido* (2005), que me ajudaram a organizar melhor o conteúdo da disciplina Oficina de Vídeo Educativo, ministrada por mim. Contudo, era uma leitura superficial e descontextualizada, sem nenhuma base experiencial e usada apenas circunstancialmente para compor o conteúdo programático disciplinar, ilustrando mais uma vertente educativa de ação ligada à realidade social. Eu ainda não havia despertado para as questões interiores que me acometeram posteriormente, reflexos de minhas experiências como docente.

Esse meu comportamento em relação aos estudantes foi chamando a atenção de alguns colegas mais experientes, que o consideravam assistencialista e condescendente, pois essa proximidade não era considerada adequada como postura profissional e poderia prejudicar a relação de autoridade que deveria existir entre quem detém o conhecimento e o repassa e quem necessita dele e o recebe. Pedir opinião demais aos estudantes demonstrava insegurança e despreparo do professor - era o que me diziam. Nunca me esquecerei de um colega de trabalho muito gabaritado que, um dia, disse-me, bem sério: “Não devemos confiar nesses estudantes. Eles passarão, nós passarinhos”, citando Carlos Drummond de Andrade. Para mim, essa afirmação significava um abismo entre professores e estudantes e a falta de vinculação entre nós e “eles”. Com minha pouca experiência docente na época, tratei de prestar muita atenção àquele discurso.

Esse foi um fato marcante que deu visibilidade a essa hierarquização do saber, como prenúncio de conflitos pouco dialogados, vivenciados ao longo do curso. Lembro-me de um

movimento estudantil desencadeado pelos representantes do Centro Acadêmico, em que grande parte dos estudantes saiu em passeata pelo campus em direção à Reitoria, não sem a presença da imprensa local, bradando palavras de ordem e exigindo professores mestres e doutores. Segundo seus depoimentos, eles não confiavam nos conhecimentos passados por professores sem titulação acadêmica. Por ser um curso implementado há poucos anos, dentro de uma universidade pública, seu quadro de professores ainda não era uniformizado, com um bom contingente sem uma titulação acadêmica mais elevada, em nível *stricto sensu*.

Naquela época, senti-me profundamente atingida por essa exigência, assim como alguns colegas, principalmente porque eu me esforçava muito para dominar o conteúdo de minha área de atuação e contemplar as expectativas estudantis. Revoltei-me pensando que o mais importante para os estudantes não era o esforço coletivo de construção de conhecimentos em sala, mas a tendência de esperar que sujeitos considerados mais competentes por sua titulação, por serem detentores de uma forma de saber que eles esperavam para a sua formação estudantil, dissessem como deveriam se conduzir adequadamente e que iriam operacionalizá-los tecnicamente para o mercado de trabalho. Refletindo, agora, sobre aquela situação, poderia colocá-la dentro da percepção freireana do “saber” como uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, fundada numa manifestação ideológica opressora de alienação da ignorância. “A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2005, p. 67).

Foi com essa experiência que percebi o quanto uma posição hierárquica entre professor e estudante era valorizada também pelos educandos dentro daquela realidade acadêmica. Para mim, ela representou uma mudança de postura como docente. Sem atentar para identificar ou conhecer uma alternativa viável naquele momento, procurei enquadrar-me no exigido e esmerei-me mais ainda para concluir o Mestrado em curso, na tentativa de dar uma resposta aos estudantes em sala. O conflito e a divisão de papéis estavam estabelecidos, sem uma abertura para o diálogo e a compreensão de ambas as partes pelas necessidades e limitações tanto dos estudantes, quanto dos professores. O que estava subjacente a esse conflito era uma lógica produtivista e mercadológica das relações por valorizar o conhecimento científico, em detrimento de outros saberes que não estivessem avalizados institucionalmente (SOUSA SANTOS, 2010).

Com aquela experiência, compreendi, não sem um sentimento de pesar e de tristeza, que, como professora, eu deveria assumir a postura e a crença generalizada da construção do conhecimento partindo do saber da ciência, sem possibilidade de equívocos, ou, mais grave ainda, sem a permissão de deixar de dominá-lo. Para essa concepção, é exigido do professor

ter o conhecimento preciso e o mais completo possível sobre o domínio de sua área e transferi-lo, com o máximo de eficiência, para o educando, sem deixar transparecer suas inseguranças. Elas correspondem aos limites do saber já estabelecido diante da complexidade de conhecimentos. Essas são características específicas de uma educação tradicional e conservadora.

É um modelo predominante em diversos campos de formação universitária, inclusive na Comunicação Social, com as novidades tecnológicas ditando normas e regras de organização do trabalho social e de formação discente, com vistas ao mercado midiático globalizado. Nossos estudantes devem ser preparados para preencher os requisitos teóricos, pragmáticos e técnicos que são necessários para serem bem aceitos nesse cenário permanentemente em mutação. Portanto, o conhecimento deve ser constantemente atualizado. Enfatiza-se o ensino dos conhecimentos atualizados, e não, o aprender a aprender, a capacidade de pesquisa e de problematização. Sousa Santos (2010) faz uma análise conjuntural da realidade acadêmica mundialmente, apontando que esta é uma das funções mais estimuladas para a universidade atualmente: a de ser uma produtora de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho neoliberal globalizado, que exige versatilidade e criatividade do profissional.

Refletir sobre a prática estudantil significa, de acordo com esses padrões, saber se os estudantes assimilaram adequadamente o processo de conceituação, reflexão, produção, gestão e veiculação comunicacionais e suas interconexões multimidiáticas e se entenderam, teoricamente, sua função social para esse fim. E pensar no trabalho coletivo e em equipe - um dos recursos metodológicos mais usados nas disciplinas e um dos fundamentos do processo de produção midiática, componente em que as relações interpessoais tornam-se um critério essencial - representava a divisão de funções operacionais que contribuíssem para um bom andamento do fluxo de produção dos materiais audiovisuais, sonoros e multimidiáticos, cumprindo fases pré-determinadas e pré-estabelecidas. Pensar, também, em termos de processo, significava concentrar-se, prioritariamente, no encaminhamento das etapas de cumprimento dessas fases produtivistas com uma consonância entre os componentes do grupo. Esse era um trabalho coletivo feito por equipes hierarquizadas e voltadas para processos parciais, balizadas no modelo industrial.

O professor estaria presente em todo o processo, avaliando o bom andamento da produção e cuidando para que nenhum participante destoasse ou se negasse a sua realização, sob pena de sanções futuras. O resultado do trabalho e o produto final saídos desse processo

tinham grande importância e precisavam ser o mais próximo possível do que o mercado de trabalho esperava, para vislumbrar possibilidades de usos futuros.

As questões e os processos particulares de cada um, suas dificuldades e potencialidades, assim como inseguranças, desejos, motivações, interesses e as inter-relações uns com os outros no caminhar da produção, deveriam estar submetidos a essa lógica voltada a um fim específico. Para tudo existia um planejamento prévio, prazos a serem cumpridos e tarefas a serem desempenhadas com vistas ao resultado final.

Essa definição de regras levava, preferencialmente, a uma primazia dos aspectos objetivos do aprendizado, priorizando as discussões em torno desse processo e seu bom encaminhamento. Pouco era abordado, refletido ou problematizado, em sala ou em outros espaços de aprendizagem, sobre questões relacionadas às inquietações pessoais dos estudantes, assim como suas perspectivas subjetivas de como se sentiam, o que desejavam ou o que percebiam nessas relações interpessoais, seu tempo particular de reflexão, assimilação e inserção nesses processos de produção, problematizando, inclusive, as finalidades últimas do produto desenvolvido, diante das exigências dos conteúdos aos quais eram submetidos e da realidade concreta que expunham nos materiais audiovisuais.

De maneira geral, o olhar mais aprofundado nas possibilidades dessa relação intersubjetiva, num aprendizado coletivo e numa comunicação mais reflexiva sobre suas experiências vivenciais como grupo ficava, na maioria das vezes, relegado a um comentário mais emocionado e corajoso de um ou outro estudante que se sentia tocado mais intensamente pelo trabalho realizado. Ocorria o oposto do que Freire (2005, p. 74) chamou de intercomunicação, quando o pensar do educador ganha autenticidade no pensar do educando, mediatizados pela realidade. Sob essa perspectiva, “o pensar daquele não pode ser o pensar para esses nem a eles imposto. Daí que não se deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade”.

Recordo-me de uma estudante muito tímida que, quase nunca, pronunciava-se em sala e que, numa aula de avaliação do vídeo que foi produzido pela equipe de que ela fazia parte, falou, emocionada e entre lágrimas, o quanto aquele produto fora significativo para sua formação. Segundo ela, depois de vivenciar o processo de produção, compreendeu que era capaz de idealizá-lo, de realizá-lo e de aprender, ultrapassando as limitações técnicas e emocionais que julgava ter, tornando-se mais segura por sua experiência prática e percebendo, então, o sentido de estar no curso e de sua escolha profissional. Aquela experiência foi importante para lhe dar o sentido pelo qual estava se formando como radialista e certa autonomia como estudante.

Também me emocionei com seu depoimento e por ter podido apoiá-la no processo de aprendizagem, mas não pude nem soube dar vazão a essa discussão coletivamente, pois julgava inadequado o aprofundamento dessas questões subjetivas que percebi, naquele momento, também fazerem parte da aprendizagem dos estudantes. Não me sentia preparada para adentrar essas dimensões mais subjetivas e emocionais das experiências estudantis. Pensava, naquela época, em ser pragmática e objetiva na condução das demandas em sala de aula para operacionalizar os processos com a maior eficiência possível.

Outro momento marcante para mim foi uma situação que, diferente da mencionada, demonstrou a falta de sentido na formação acadêmica para alguns estudantes. Essa situação veio através do depoimento de uma estudante do quinto semestre, muito sensível e esforçada quanto à realização das tarefas propostas e que, um dia, desabafou, muito preocupada: “Professora, eu não sei o que estou fazendo nesse curso. Não encontro o sentido de estar aqui porque não me identifico com nada que faço. Eu nem gosto de rádio e televisão”.

Fiquei me perguntando como uma estudante poderia frequentar dois anos e meio um curso e, mesmo depois de vivenciar tantas disciplinas e atividades, ainda não sabia se era aquilo que queria para seu futuro profissional. E mais, como conseguia continuar inserida em um contexto com o qual não se identificava nem tinha afinidade? De quem era a responsabilidade por ela estar vivendo uma situação dessas: seria uma questão particular dela e de suas escolhas pessoais ou perpassaria um processo formativo pouco estimulador do desvelamento dessas questões mais íntimas, tão importantes, vivenciadas pelos estudantes em suas trajetórias acadêmicas? Não seria imprescindível dialogar sobre essas questões no auxílio ao processo formativo desses estudantes?

Minha resposta, naquele momento, foi incisivamente autoritária: “Então, acho melhor você refletir sobre mudar de curso, já que aqui ensinamos justamente o que você não gosta”. Essa afirmação estava intimamente relacionada à perspectiva de construção do conhecimento disseminado no curso - a de ser e de agir pragmaticamente diante das demandas, deixando de lado questões mais subjetivas e íntimas trazidas pelos estudantes. Tentar compreender os motivos que levaram aquela e outros estudantes a chegarem a um impasse sobre suas escolhas profissionais e ouvir mais aprofundadamente suas inquietações e desejos, estimulando-os para uma reflexão interna sobre suas escolhas profissionais e de vida não era uma opção naquele momento.

Contudo, refletindo, poucos dias depois, sobre o que havia acontecido, aquela situação me tocou profundamente e sentenciei minha atitude diante da estudante, questionando justamente nosso posicionamento negligente sobre essas questões subjetivas envolvidas no

processo de formação profissional. Passei a refletir sobre o sentido de tudo o que fazíamos para eles, e não, “com eles” (FREIRE, 2005) e sobre como estávamos conduzindo um processo formativo em que dimensões mais complexas e interiores, emocionais, subjetivas permeavam a trajetória estudantil sem ser discutidas, dialogadas, incentivadas e respeitadas.

Também me questionei sobre a opção de distanciamento docente desses processos internos que, muitas vezes, poderiam auxiliar a transformar a vida profissional dos nossos educandos e que não estávamos preparados ou interessados em nos aproximar. Fazíamos parte de um Curso de Comunicação, mas não investíamos em todas as formas de expressão e de diálogo participativo verdadeiramente humano. Os estudantes eram valorizados nesse tipo de lógica da produtividade, e não, por sua complexidade e diversidade como pessoas.

Essa condução de pouco investimento nas dimensões subjetivas das aprendizagens estudantis era usual entre nós, professores, visto que não incentivávamos os estudantes a refletirem sobre suas trajetórias vivenciais e os objetivos de vida que pretendiam alcançar, exceção feita apenas se essa subjetividade aflorada se convertesse em criatividade dirigida à produção multimidiática. Para a perspectiva teórico-metodológica acadêmica vigente, os estudantes precisavam estar aptos a dominar as tecnologias e as estratégias de seu bom uso e a pensar, em termos teórico-práticos, objetivamente sobre a realidade. Eram valorizadas apenas as dimensões da subjetividade que pudessem ser aproveitadas como instrumentos para uma produção com aparência criativa.

Era, assim, um ambiente em que predominavam a decodificação e a manipulação de imagens e de sons, com o simbolismo e a inventividade sendo fortemente postos em função da representação imagética, de sua linguagem estética e narrativa. Suas aprendizagens significativamente subjetivas, suas descobertas e suas potencialidades interiores, por serem de difícil compreensão e exposição, não eram comumente discutidas nem trabalhadas pedagogicamente nos materiais multimidiáticos. Quase nenhum professor assumia essa concepção como componente do processo de aprendizagem estudantil.

Paralelo ao problema dos estudantes, concomitantemente, nós, professores, também não podíamos demonstrar nossas experiências vivenciais mais subjetivas em nossa relação com os estudantes. A postura acadêmica corporativista, com raríssimas exceções, não permitia que nos aproximássemos intimamente para desvelar e compartilhar experiências, crenças, inseguranças, fragilidades, inconsistências e contradições nem entre nós, nem com os educandos. A amizade era restrita àqueles que compartilhavam a mesma forma de pensamento acadêmico e a poucos estudantes seguidores. Corriqueiramente, havia uma sensação de certa competitividade entre os campos do conhecimento docente, com subgrupos

aliados disputando os espaços de hegemonia acadêmica, com pouco diálogo interdisciplinar que pudesse nos aproximar uns dos outros para um trabalho mais colaborativo.

Essa é uma postura considerada, metaforicamente, como uma “peste epidêmica” (ALVES, 2004, p. 76), em que cada docente se esmera, “com paixão e competência, a fazer pesquisas sobre seu parafuso, sua polia, sua vela, seu mastro”. Em meu contexto profissional, percebia essa quase inexistência de diálogo entre as áreas do saber, numa falta de interdisciplinaridade restritiva do convívio dos estudantes e dos docentes a outros conhecimentos acadêmicos, além dos propiciados por sua habilitação específica. Era perceptível, corriqueiramente, certa disputa interna velada entre os docentes, com rivalidades e indiferenças em relação ao compartilhamento dos conhecimentos produzidos por cada um.

Essa atmosfera era percebida e utilizada pelos estudantes, acostumados a exigir eficiência na transmissão da informação e a estimular a comparação entre as áreas docentes. Quanto mais teóricas, científicas e técnicas fossem as atividades ou proposições dos docentes para os estudantes, mais credibilidade o professor teria entre eles. Reconhecer a insegurança e o desconhecimento de algum conceito, dinâmica ou procedimento, tentar dar relevância a saberes tradicionais, culturais, simbólicos e não científicos, trazer dinâmicas que estimulassem a uma reflexão mais subjetiva dentro de sala, como também valorizar mais o saber de algum estudante em lugar do seu, eram atitudes vistas com descrédito, descrença e desconfiança em relação à posição que ocupávamos, tanto junto com os pares quanto com os próprios estudantes.

Sentia-me, algumas vezes, como uma espécie de computador, dicionário ou enciclopédia ambulante, que deveria despejar seu conteúdo objetivo preciso no recipiente vazio, representado pelo estudante em formação, pressionada a acelerar, constantemente, a circulação de um volume cada vez maior de informações. Por isso, era mais exigente comigo mesma, em termos de aquisição de conhecimentos, sentia-me oprimida e, conseqüentemente, transferia essa exigência para os estudantes, tornando-me ainda mais opressora. É o que Freire (2005, p. 34) compreende como o oprimido, como um ser duplo, inautêntico, hospedando o próprio opressor de si. “Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora”. Essa dificuldade era o que eu vivia naquele momento e, percebendo meu hospedar desse sistema opressor em mim, era impelida a buscar alguma forma de liberdade.

Em outro ponto a ser dimensionado nessa conjuntura vivenciada, também era perceptível a pouca vinculação, não somente entre os professores e entre os estudantes, mas também deles com os sujeitos participantes de suas produções, pesquisas e ações na extensão,

ampliando a falta de envolvimento afetivo nas relações interpessoais percebido no ambiente acadêmico e em sua interlocução com outras instâncias sociais. Os temas, os contextos e os indivíduos que eram vistos, ouvidos ou representados em seus estudos, ficções, não ficções e ações extensionistas, de forma geral, tinham pouco vínculo e convívio mais próximo com os participantes da produção.

Essas pessoas, comunidades, entidades etc. estavam ali para serem observadas sob os aspectos de interesse da produção multimidiática e/ou científica e apresentadas sob o ponto de vista dos realizadores videográficos, e não, como sujeitos autônomos, que escolheram, conscientemente, expressar-se sobre si, sua vida e seu dia a dia. Eram interpelados a ser personagens e, como tal, seriam expostos a partir do enfoque que os estudantes pretendiam dar a cada um deles, mesmo com o seu consentimento. Lembro-me de, dificilmente, ouvir relatos dos educandos de terem continuado a estabelecer um vínculo mais estreito e amigável com as pessoas, depois do término de seus materiais de estudo.

Essas relações tendiam a ser, de maneira geral, instrumentais, ou, como diria Buber (1974), uma relação EU-ISSO, que representavam a coisificação do outro relacionado ao eu, marcada por uma objetivação e transitividade, em que a existência se configurava em atividades que tratam o outro sempre como objeto. Essa percepção pode ser representada pelas ações realizadas comumente com os participantes dos vídeos, que duravam até o término do processo de produção acadêmica. Inclusive poucos também retornavam para apresentar o material finalizado a esses participantes. Com raras exceções, o que imperava era a transitoriedade e pouco aprofundamento das relações entre os participantes dos trabalhos e os integrantes da equipe de produção, reflexo também da transitoriedade das relações dentro de sala com os professores.

Portanto, o contato com a comunidade do entorno restringia-se, quase que exclusivamente, ao fornecimento de temas e de ideias para as pesquisas e os materiais multimidiáticos produzidos, com pouca inserção social aprofundada dos estudantes na realidade comunitária, ressalva feita a algumas ações pontuais de um ou de outro estudante ou professor mais arrojado.

Essa postura acadêmica, diante dos aprendizados advindos da realidade, é questionada por alguns autores, que fazem uma crítica sobre o entendimento da função social da Academia, que não dá prioridade às necessidades sociais advindas do cotidiano nem as prioriza. O mundo exterior, com seus saberes populares, simbólicos, tradicionais e empíricos, em suas mais variadas instâncias socioculturais, políticas, econômicas etc., não passaria de objeto de investigação, observação crítica e de ação assistencialista ou mercantilista,

principalmente da extensão (JEZINE, 2006). Entretanto a introdução estudantil em vivências extramuros universitários não deve ser considerada como referencial significativo de aprendizagem, a não ser como exercício técnico para o estudante. O eixo central da aquisição do conhecimento estaria nos conteúdos curriculares.

Diante desse cenário em que eu me encontrava, fui me sentindo deslocada, pressionada e insatisfeita, com pouca aproximação e, por vezes, muitos conflitos e resistências em relação aos estudantes. Ouvir suas necessidades ou dificuldades, compreender suas limitações e resistências ao que era imposto como conteúdo tornou-se um processo difícil e de pouco diálogo. Dar ouvidos aos estudantes representava dar-lhes poder e, hegemonicamente, essa abertura poderia ser um risco para o poderio professoral.

Esse panorama foi gerando uma crescente desmotivação e dissintonia em mim, como profissional submetida a ele, pois pensava nas potencialidades desse meio, como possibilidade de valorização das diversas formas de experiências e aprendizados tanto para os educandos quanto para os professores, dentro de uma proposta mais dialógica e colaborativa, e não via um espaço propício para esse fim, tampouco sabia como oportunizá-lo.

Assim, ficou mais evidente meu movimento interno de inquietação e de questionamentos sobre a viabilidade de permanecer como docente universitária, em um espaço que considerava redutor das potencialidades humanas, em que a valorização humana era medida, primordialmente, pela racionalidade e pela produtividade e se deixavam ao largo as intenções, as motivações pessoais, as subjetividades, a diversidade dos saberes, os sentimentos, os sonhos, as emoções, os desejos, as idiossincrasias e as limitações de cada um, relegando o diálogo aberto e sincero sobre essas questões às margens dos debates acadêmicos.

Minha desmotivação partia da frustração de estar em um ambiente onde não via um dialogar mais igualitário, ou uma compreensão maior em relação ao outro e sentia que algo faltava ali, algo que nos promovesse como pessoas, que nos fizesse sentir mais confiança e solidariedade em nossas dificuldades, que nos resgatasse a autonomia de sermos mais plenos em nossa complexidade, mais humanos e verdadeiros uns com os outros, pois estávamos num contexto educativo no qual os valores éticos, culturais, identitários e humanos precisavam fazer parte do processo formativo. Seria possível, então, encontrar esse horizonte dentro da Academia? Existiria alguma perspectiva nesse sentido sendo refletida academicamente ou essa esperança seria apenas uma ingenuidade utópica particular minha?

Não conseguia encontrar sentido no que estava fazendo e refletia reiteradamente sobre o perfil do profissional que ajudávamos a formar. Que tipo de formação proporcionávamos a esses estudantes para além das técnicas, das teorias e das práticas que eram exigidas e

incentivadas? Trabalhávamos com eles seus objetivos, suas potencialidades, limitações, expectativas, motivações, angústias, identidades, seus sentimentos, suas emoções, intuições e desejos? Ouvíamos o que eles pensavam e sentiam em seus processos formativos? Haveria outras abordagens que trabalhassem mais efetivamente as necessidades dos estudantes em sua inteireza como pessoas, para se tornarem seres humanos melhores e profissionais mais habilidosos para lidar com a complexidade da vida, com o diálogo e a relação com o outro?

Essas eram perguntas sem respostas imediatas e compreendi que era preciso mudar para buscar alternativas de permanência, nesse espaço de colaboração na formação universitária, que eu entendia como muito importante e de grande responsabilidade, sob pena de não suportar conviver nele por falta de identificação com a sua lógica vigente. Foi esse incômodo que me levou a procurar outras concepções de trabalho e de vida que fizessem mais sentido para mim.

Toda essa inquietação tornou-se mais explícita e difícil quando iniciei meu doutoramento, em 2009, com o impasse sobre a temática escolhida para a pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pedi afastamento da graduação para pesquisar um tema pertencente ainda ao campo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que tratava da construção de programas audiovisuais de conteúdo educativo para serem inseridos na TV Digital Interativa.

Diante de minhas turbulências interiores, intensificadas com o passar do primeiro ano de doutoramento, entrei em crise profunda com meu campo de estudo, ligado à comunicação social, assim como comigo mesma, pois minhas certezas iniciais sobre desejar me manter nesse campo de estudo deram lugar a uma falta de sintonia e de interesse com a proposta de pesquisa e dúvidas em relação a minha permanência nessa área como docente, que foi reverberando para outras dimensões de minha vida pessoal. Foi-se gerando uma insegurança muito grande em relação ao que eu queria pesquisar e uma necessidade iminente de mudança de temática e de postura, diante da estruturação da pesquisa e de minha vida, para uma perspectiva mobilizadora que se identificasse com um fenômeno de estudo e em que eu acreditasse como construção de conhecimento.

Fui mergulhando em questionamentos angustiantes e difíceis sobre minhas escolhas investigativas, conjunturais e emocionais e sobre minha conduta profissional e os rumos que eu gostaria de dar à minha vida pessoal dali para a frente. Estava abalada emocionalmente, margeando um processo depressivo que sentia se aproximar, caracterizado por um movimento reflexivo intensamente inquiridor e um forte sentimento de imobilidade, fracasso, incompletude, angústia e medo em relação ao futuro. Sentia uma profunda ansiedade, tristeza

e desesperança diante da vida, com o coração pressionado e amargurado, como que aprisionada em um contexto de vida com o qual não me identificava, que percebia que me desvalorizava como ser humano e que não me motivava internamente, a ponto de pensar em desistir de continuar a pós-graduação e o meu itinerário como educadora dentro da universidade.

Dentro de mim, algo gritava por mudanças, e eu não via muitas saídas para o impasse em que me encontrava e caminhos que me levassem a transformações reais. Tive de buscar forças interiores para reencontrar meu equilíbrio e sentido pela vida, em busca de mim mesma. Assim, no final do ano de 2009, resolvi me hospedar numa clínica natural fitoterápica em Petrolina – Pe - para refletir mais sobre os rumos que gostaria de tomar em meu futuro. Passei quarenta e cinco dias naquele ambiente onde pude refletir mais calmamente sobre todas as questões que rodeavam minhas inquietações existenciais. Foi lá que busquei me interiorizar por meio da aproximação com minhas perspectivas espirituais cristãs, através de orações, meditações, yoga, técnicas de relaxamentos, ouvindo músicas, lendo textos de cunho espiritual e, principalmente, conversando abertamente sobre meu problema com os amigos que fiz e com os orientadores da casa.

Nesse turbilhão de pensamentos, sentimentos e emoções emergentes, percebi que precisava me aquietar e silenciar exteriormente, recolher-me para “ouvir” meu coração em meus sentimentos, emoções, desejos e vontades e esperar até encontrar coragem suficiente para romper com o estabelecido. Eu precisava dar esse tempo para mim mesma. O que, verdadeiramente, eu ansiava da vida? Em que eu acreditava verdadeiramente como percepção de mundo? Com o que me identificava como conhecimento e o que me atraía em termos de pesquisa? Esses eram elementos cruciais que eu deveria compreender, sob o risco de não conseguir encontrar sentido em nada com que me deparasse posteriormente. Toda essa busca era a tentativa de superar o que Frankl (2008) chama de vazio existencial, como essa falta de perspectiva de vida.

Ao me debruçar para compreender internamente o significado dessa experiência de busca por uma consciência e identidade subjetiva, profissional e social, e por um modo de organizar, pensar e ensinar um agir profissional que não reproduzisse as limitações que vinha apresentando, voltei-me para minhas crenças espirituais, como farol, no enfrentamento desse momento crítico e decisivo.

Como que, diante de um espelho, posicionei-me como observadora e, voltando meu olhar para dentro de mim, fui buscar o que acreditava como projeto de vida e de minhas necessidades como ser humano. Essa postura pode ser entendida, ainda segundo Frankl

(idem), como uma vontade de sentido na vida. Assim, parti nesse mergulho e fui percebendo o meu incômodo, em termos profissionais, recaído na maneira como estávamos convivendo no ambiente acadêmico e as imposições relacionadas à construção do conhecimento dentro da Academia. Eram as rotinas de trabalho e a lógica por trás delas que me angustiam profundamente. Minha principal motivação era a negação de toda opressão, falta de liberdade e de compreensão percebida naquele meio. De não encontrar espaço para colocar em meu trabalho e em meu estudo o que me era mais caro.

Na concepção espiritual cristã que abracei e sigo em minha vida e na qual eu acredito profundamente, a proposta maior é de amarmos ao próximo como a nós mesmos e fazermos aos outros o que gostaríamos que eles nos fizessem. Portanto, uma proposta de equidade nas relações, de respeito ao outro e a si mesmo e de alteridade. Baseada nessa perspectiva amorosa, meu desejo era de ser acolhida, compreendida e valorizada como pessoa, não somente pela minha produtividade objetiva na Academia, mas também pela complexidade que perpassa meus objetivos de vida, crenças, contradições, emoções, sentimentos, sensações, intuições e sonhos, tendo como referência a busca pelo respeito e pela compreensão de tudo isso no outro em sua alteridade, a partir da solidariedade e do cuidado mútuo por suas potencialidades, identidades, culturas, desejos e limitações.

Acredito em relações baseadas no afeto, na compreensão e na amizade sincera. Lembro-me de como era gratificante sentir uma relação de vínculo com alguns poucos estudantes e o contentamento em vê-los progredindo, crescendo como profissionais e pessoas. Sentia a alegria de poder contribuir com suas formações e incentivá-los a serem mais autônomos e seguros de si. Queria uma proposta que pudesse me conduzir tanto pela razão quanto pelo coração, pelo sentimento de compreensão e de respeito, acolhimento e cuidado, principalmente dentro dessas relações de trabalho. Confiar nas potencialidades dos outros como queria que minhas potencialidades fossem confiadas. Eis aí no que tinha fé e que gostaria de defender como posicionamento teórico.

Foi com esse alicerce que tomei a decisão mais difícil até ali: de mudar totalmente de linha e de concepção de pesquisa e assumir os riscos que esse desafio poderia representar, em termos do doutoramento, até porque, naquele momento, eu desconhecia estudos que tivessem a Espiritualidade como abordagem temática no campo da Educação. Porém, mesmo não tendo certeza de que uma temática como essa pudesse ser abordada academicamente, assumi o que me estimulava verdadeiramente e via como importante de ser discutido. Caso não fosse possível investir nesse tipo de estudo, infelizmente não via alternativa a não ser desistir de continuar na pós-graduação.

Decidi, então, só permanecer no Doutorado se encontrasse alguma concepção de estudo sintonizada com essas perspectivas subjetivas e espirituais dentro do meu universo de trabalho, que entendia como muito relevante de serem investigadas e refletidas. Se eu percebia uma problemática que dificultava a realização do meu trabalho social como docente e na relação com os outros, por que não tentar refletir cientificamente sobre ela, no sentido de encontrar caminhos viáveis que pudessem ser expostos e debatidos? Sob o meu ponto de vista, essa seria uma forma de contribuir para transformar a realidade concreta na perspectiva de melhorá-la.

Assim, em conversas com a coordenadora do curso, na época, e com minha orientadora, até então, assim como com colegas de turma, todos me sugeriram prosseguir com minha intenção de buscar referências bibliográficas sobre o tema que me interessava e me indicaram manter contato com o Profº. Dr. Eymard Mourão Vasconcelos, docente da pós-graduação na qual me inseria. Eu conhecia o professor Eymard de alguns contatos sociais que tivemos em encontros informais com alguns amigos em comum. Contudo, não sabia que ele trabalhava justamente com o tema que eu gostaria de pesquisar. Assim, entrei em contato com ele que, logo no primeiro encontro, sugeriu-me a leitura da coletânea da qual era o organizador -“A Espiritualidade no trabalho em saúde” (HUCITEC, 2006). Através desses textos, fui apresentada aos estudos sobre Espiritualidade realizados nacionalmente.

Nesse livro, além do Prof. Eymard Vasconcelos, pesquisadores como Eduardo Mourão Vasconcelos, Regis Moraes, Faustino Teixeira, Victor Vincent Valla, Maria Beatriz Guimarães, Geraldo José de Paiva, Maria Inês Assumpção Fernandes, Elizabeth de Leone Monteiro Smeke e Júlio Alberto Wong-Un versavam, cada um sob um enfoque específico, sobre o aprendizado da amorosidade, do afeto, da intuição, do simbólico, do místico, do cuidado, da fé e do diálogo como prática profissional e humana, delineando indícios da dimensão da Espiritualidade empreendedora, acolhedora e transformadora do mundo interior dos indivíduos e de seu ambiente, numa procura também pelo sentido de vida em cada um. Essas dimensões subjetivas é que atraíam minha atenção e percebia que eram negligenciadas no meu cotidiano de trabalho, além de não serem incentivadas nas relações interpessoais de convivência entre os docentes e os estudantes na formação acadêmica.

Esses autores falavam do desafio dos processos subjetivos de transformação e busca de sentido de vida nos profissionais e nos estudantes, para além do conhecimento técnico, racional e acadêmico, e das dificuldades encontradas por quem vivenciou esse processo ou presenciou essa vivência em seu cotidiano profissional. Refleti que esse era meu processo de vivência atual, de transformação profunda e corajosa em relação aos meus posicionamentos

anteriores, diante da minha realidade e de minhas escolhas de vida, como presenciei precariamente em alguns estudantes que tiveram a iniciativa de demonstrá-los em nosso convívio universitário.

Seguindo mais sugestões de leituras, outras concepções teóricas foram se delineando, em autores internacionalmente conhecidos, como Leonardo Boff (1999), Frei Betto (1996), Robert Solomon (2003), Jean-Yves Leloup (2009), dentre outros, que tratam das motivações últimas que dão sentido à existência das pessoas e às suas atividades sociais. Eles ponderavam, cada um com argumentações específicas, sobre os saberes e dizeres na reconstrução do sujeito como ator social, através de sua ação e relação com o mundo, no cuidado consigo, com o outro e com o planeta como um todo. Animava-me a reflexão dos itinerários de transformações dos sujeitos em busca de seu sentido e motivação de vida, respeito por si mesmo e pelo outro, e via como relevantes de serem discutidos academicamente, tendo como embrião minha própria experiência de vida.

Foram ideias causadoras de um forte impacto, pois lançaram luz às minhas indagações e inquietações pessoais e trouxeram uma proposta de transformação que ultrapassava a perspectiva individual e me conduzia a uma nova abordagem em meu trabalho acadêmico e subjetivamente. Eu buscava uma realização profissional e pessoal a partir do encontro com uma identidade e sentido como educadora e como ser humano. Descobri que minha crise e busca não eram só minhas. Eram também motivação para um amplo movimento intelectual internacional, já com vários aprendizados acumulados.

Compreendi também que era possível discutir cientificamente sobre o estar inteira como ser humano na minha condição como acadêmica, com minhas limitações e potencialidades, e incentivar nos estudantes a busca por sua integralidade como sujeitos sociais, numa formação não só atrelada aos ditames intelectuais, mas também apoiada em outras dimensões intersubjetivas. Eram propostas de estudos de valorização da amorosidade, da força interior de cada um, da garra e da confiança em si e no outro. Enfim, da interlocução de saberes objetivos e subjetivos, em busca de uma práxis de formação humana.

Sob essa perspectiva, compreendi a existência da viabilidade de um fazer profissional, pela via educativa, suplantador da priorização pelos aspectos eminentemente objetivos na construção do conhecimento acadêmico. Por essas diretrizes, é possível desvelar dimensões da subjetividade e da intersubjetividade como proposta pedagógica para os educandos, salientando outras matrizes humanas, além da racional, como a emocional, a simbólica, a intuitiva, a espiritual, incentivando-os a valorizarem seus saberes, intuições e motivações interiores e a compartilhá-los com outras pessoas de forma amorosa e solidária.

Essa era uma possibilidade de vivência, como educadora, totalmente nova para mim, pois minha trajetória no ambiente acadêmico limitava minhas potencialidades como pessoa e me fazia inibi-las também nos estudantes. Buscar o sentido profundo para minha trajetória profissional passava por uma tomada de consciência e de encontro com minha autonomia também como ser humano e a necessidade de valorizar outros níveis de conhecimento que não apenas o intelectual. Eu ansiava por minha emancipação e autonomia como pessoa, mas, até aquele momento, não tinha consciência de como oportunizá-la. É o que Freire (2005, p.86) chama de desafio na busca por “ser mais”.

Essas percepções sobre a realidade social apresentavam-se para mim como inovadoras como discussão acadêmica, pois tornaram viáveis novos horizontes de compreensão subjetiva para uma práxis como educadora, pesquisadora e ser humano, além de um ideário pertinente para a construção do conhecimento no âmbito da universidade. A partir de minha própria experiência, identifiquei a importância de se discutir e se entender por onde passam a motivação e o sentido mais profundo que animam os trabalhadores sociais em suas práticas, mesmo aquelas mais técnicas. Sem essa motivação profunda e sem a percepção do seu sentido mais amplo, essas iniciativas se tornam formais, opressoras, hierarquizadas e burocráticas.

Assim, um ano depois do meu ingresso no Doutorado e do intenso mergulho em meu universo interior, no início de 2010, decidi desistir do tema anterior de pesquisa ligado às Tecnologias da Informação e Comunicação e compreendi que o novo assunto que me interessasse academicamente como pesquisa precisava estar atrelado às indagações sobre o significado da Espiritualidade na Educação. Só não sabia, naquele momento, como viabilizá-lo teórica e metodologicamente.

A resposta do que eu procurava veio através dessas leituras e do diálogo pessoal com o Prof. Eymard Vasconcelos, em que fui apresentada às conexões pertinentes entre as concepções teórico-epistemológicas da Espiritualidade e as possibilidades de viabilizar uma concepção diferenciada de formação universitária a partir dos aportes da Educação Popular. Em suas argumentações, Vasconcelos faz uma interlocução entre os saberes subjetivos relacionados à Espiritualidade e suas potencialidades a partir da práxis da Educação Popular, sob o ponto de vista da saúde dentro e fora da Academia.

Por esse viés, a construção do conhecimento é balizada na perspectiva dialógica da interlocução de saberes científicos e populares, por meio do cuidado, da amorosidade, do afeto, da escuta, do respeito e do vínculo entre estudantes, professores, profissionais e a comunidade, voltados para um fazer profissional cujo objetivo principal é a perspectiva política de transformar e emancipar os sujeitos sociais. Sob esse ponto de vista, toda a lógica

hegemônica da Academia cai por terra, e outro projeto educacional ganha corpo. Interessei-me por saber mais sobre esse intercâmbio de saberes e fazeres e me surpreendi com essa possibilidade de inter-relação dessas duas perspectivas teóricas – a Educação Popular e a Espiritualidade - descortinando um novo paradigma para o ensino superior.

Assim, fui convidada pelo Prof. Vasconcelos a me aproximar da experiência extensionista do Projeto de Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF), do qual ele era um dos idealizadores e entusiastas, para tentar compreender e sentir esse processo empiricamente. Assim, fui sendo introduzida no grupo e, aos poucos, compreendendo seus fundamentos e a estrutura de trabalho.

O PEPASF é uma ação multidisciplinar, coordenada por um grupo de professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que atua há quinze anos na Comunidade Maria de Nazaré, situada no Bairro Funcionários III, na cidade de João Pessoa, na Paraíba. Juntamente com o PEPASF, atualmente, outros dois projetos parceiros estão inseridos nas ações desenvolvidas. São eles: o Projeto Para Além da Psicologia Clínica Clássica e o Projeto Fisioterapia na Comunidade. Vale destacar que a trajetória do Projeto e suas perspectivas teórica, epistemológica e metodológica são refletidas detalhadamente no livro “Educação Popular na Formação Universitária: reflexões a partir de uma experiência” (VASCONCELOS & CRUZ, UFPB/HUCITEC, 2011) por professores, pesquisadores, estudantes, ex-estudantes e profissionais participantes ao longo de sua trajetória existencial.

Essa atuação corresponde à inserção de estudantes de vários cursos de graduação (Enfermagem, Medicina, Odontologia, Psicologia, Nutrição, Fisioterapia, Serviço Social, dentre outros) no convívio com a realidade comunitária da periferia da cidade. São atividades como: visitas domiciliares semanais aos moradores, escuta psicológica, atividades lúdicas, educativas e recreativas com crianças, participação nas iniciativas de luta social e política por melhorias da qualidade de vida da comunidade, reuniões teóricas, organizativas, políticas e metodológicas para avaliar as ações e a reflexão sobre as experiências vividas, além de interlocução com outros projetos de Educação Popular da UFPB e de outras instituições do país, assim como intercâmbio com movimentos sociais e entidades de cunho popular, em nível nacional e internacional, para intercâmbio de experiências e articulação de ações.

Sob as prerrogativas teórico-metodológicas da Educação Popular em Saúde (EPS), no contexto da atenção, do cuidado e do apoio social, os educandos extensionistas, juntamente com os professores e profissionais colaboradores, interagem com as famílias moradoras do local, profissionais atuantes na atenção primária em saúde e com lideranças comunitárias, e

constroem uma relação de vínculo no convívio cotidiano por um período de ano consecutivo, tempo mínimo de permanência dos estudantes no projeto.

As premissas que norteiam o trabalho social do projeto ligam-se à concepção educativa freireana da horizontalidade das relações interpessoais, pois os educandos e os educadores inserem-se numa lógica em que o conhecimento é compartilhado pelas diversas formas de dialogar igualitárias, respeitosas e colaborativas, no estímulo ao vínculo, ao cuidado, à afetividade e à solidariedade, com vistas à emancipação e à transformação social. O educador passa a ser um animador e colaborador da aprendizagem do educando, mediando e incentivando-o a buscar o conhecimento a partir dos seus saberes prévios e das potencialidades que eles lhes apresentam, estimulando-os ao protagonismo estudantil e à autonomia como sujeitos sociais.

Em contato inicial com esses estudantes, numa oficina de seleção de novos integrantes do grupo, no mês de abril de 2010, presenciei seus depoimentos profundos e emocionados sobre sua participação e aprendizado no Projeto e a importância dele em sua formação acadêmica e humana. Eles relatavam, com entusiasmo, como se sentiam antes de fazer parte dessa experiência e avaliavam suas mudanças pessoais e acadêmicas depois do período de inserção. Mencionavam suas dificuldades, inseguranças, angústias, sonhos, desejos, esperanças, recompensas e alegrias com as atividades que desenvolviam e relatavam, de forma apaixonada, seus aprendizados na comunidade, fazendo com que cada um se sentisse comprometido e responsável por um fazer profissional mais humanizado e solidário. Sobre tudo, relatavam como foi importante e transformador em suas vidas poderem expressar e compartilhar seus conhecimentos, crenças, potencialidades, capacidades e subjetividades como seres humanos e serem mais autênticos, autônomos e protagonistas de seus aprendizados. Em suas palavras emocionadas, percebi que existia algo maior que mobilizava e tocava internamente esses estudantes de forma tão intensa.

Profundamente identificada e impactada com os discursos desses educandos, percebi, em suas buscas por conhecimento e autonomia, uma conexão também com meu próprio movimento íntimo para alcançar minha autonomia e emancipação. Eles mencionavam suas experiências de transformação para a vida toda, como pessoas e como profissionais, e eu também desejava estar inteira e consciente de minha perspectiva de vida e de meu papel social como educadora. Queria muito me sentir mobilizada internamente, para transformar meu modo de agir sobre o mundo e pensar sobre ele.

É importante apontar os indícios teórico-epistemológicos que baseiam a relevância e a importância da investigação científica sobre experiências consolidadas como a do PEPASF.

Eles dizem respeito às questões contemporâneas do debate epistemológico sobre as transformações possíveis na lógica e no entendimento sobre a construção do conhecimento científico remetente a um compromisso político e social com as lutas por justiça, igualdade, autonomia e liberdade na sociedade (BATISTA, 2012, VASCONCELOS, 2011, VALLA, 2006).

A crise atual da construção do conhecimento, com base nas concepções prioritariamente racionais e objetivas, que negligencia, no processo de ensino-aprendizagem, as dimensões intersubjetivas e inconscientes humanas, presentes e necessárias nas demandas do trabalho e do compromisso social, é evidente no âmbito acadêmico e dificulta as possibilidades de outros aprendizados e buscas por um sentido de vida mais abrangente por parte dos educandos e dos futuros profissionais (VASCONCELOS, 2006).

Assim também pensa Sousa Santos (2010, p. 26), ao refletir sobre essa conjuntura dentro da Academia. “Para além de certo limite, essa pressão produtivista desvirtua a universidade, até porque certos objetivos que lhe poderiam estar mais próximos têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural”. Era uma dificuldade perceptível na conjuntura universitária em que me inseria como professora, como exposto ao longo deste texto, numa lacuna de aprendizado evidente na formação acadêmica e que poderia encontrar modelos alternativos de condução a partir de experiências pedagógicas como a do PEPASF.

Nesse debate, outras instâncias do saber ligadas às dimensões emocionais, espirituais e intuitivas são requeridas para dar conta da complexidade de demandas e necessidades em nós, seres humanos, como sociedade, e do planeta como um todo (BOFF, 1999). Assim, uma abertura para a discussão e a mobilização das dimensões emocionais, psicológicas, espirituais e intuitivas precisa estar presente e atuante em novos entendimentos sobre a formação acadêmica, com vistas a dar bases para o alicerce e o equilíbrio de potencialidades dos futuros profissionais em suas relações sociais e como sujeitos sociais.

Encontrar as dimensões que dão sentido, trazem motivação e estimulam para um olhar mais humanizado e comprometido no campo de ação comunitária é uma prerrogativa para os estudantes em formação estarem mais preparados para encaminhamentos de demandas profissionais presentes nos espaços de trabalho social (VASCONCELOS, 2006a, 2006b, BATISTA, 2012).

A experiência do PEPASF, como um projeto de extensão universitária, quanto à ação e à reflexão do trabalho social da Academia, demonstra a convergência e a consonância dos aportes teórico-metodológicos da Educação Popular diante das novas emergências e configurações do debate científico contemporaneamente. Não apenas uma proposta

assistencialista ou mercantilista comunitária, mas de transformação política, ética e social, que se baseia na valorização do ser humano, em sua potencialidade, e no processo relacional voltado para a emancipação humana, baseado na luta por justiça, igualdade, autonomia e liberdade (MELO NETO, 2006, p. 41). Sob essa concepção, a construção do conhecimento através da extensão transpõe os limites institucionais e “adquire, como trabalho social, a dimensão de exterioridade, abrangendo ações educativas em movimentos sociais e outros instrumentos organizativos da sociedade civil ou mesmo a partir do Estado” (idem). Assim, dar-se-á por múltiplas vias para além do saber da ciência, numa interlocução de saberes, pela vivência com o outro, por meio do diálogo igualitário e da solidariedade entre pessoas em busca da melhoria da qualidade de vida para todos.

Diante dessas concepções, o contexto extensionista pepasfiano foi se delineando e me atraindo como cenário investigativo, como proposta pedagógica alternativa e contra-hegemônica no ensino superior. Sob o ponto de vista da Educação Popular, em convergência com os aportes da Espiritualidade, foi possível perceber uma abertura de espaços dialógicos de interlocução de saberes para essa busca por uma motivação profunda, sentido de vida e compromisso com a transformação e a emancipação social no processo de formação acadêmica.

Notei, a partir dos depoimentos estudantis apresentados, que a vivência em um projeto de cunho popular despertou-os para dimensões subjetivas em suas vidas que ultrapassaram os aprendizados técnicos, científicos e curriculares do ensino universitário e os impulsionou ao compromisso social e político com as classes empobrecidas. Várias instâncias de formação humana, mais do que somente as acadêmicas, apareciam nos discursos dos estudantes, pois estiveram presentes em suas trajetórias vivenciais dentro do PEPASF e foram muito importantes para eles.

Assim, fui me aproximando mais do grupo e me familiarizando com seu cotidiano e concepção. A proposta do PEPASF traz como fundamento a vinculação do estudante com a comunidade, que tende a se tornar progressivamente mais intensa e compromissada com seus problemas e realidade. Através das ações e do diálogo e de posterior problematização das situações e dos desafios encontrados no prolongamento desse convívio, os estudantes vão despertando para um debate ético coletivo mais amplo e aberto, que dá espaço para a expressão de assombros, indignação, perplexidade e sentimentos diante das dificuldades da realidade comunitária. É pelo vínculo que os estudantes se sentem estimulados e motivados a um processo de aprendizado pela ação e pela reflexão para transformar a realidade (BATISTA, 2012).

1.3 DEFININDO A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Experiências como a do PEPASF possibilitam a elaboração de reflexões com a articulação das diversas dimensões constituintes a partir da consolidação de saberes construídos, processual e coletivamente, entre professores, estudantes, profissionais e moradores da comunidade, envolvendo o diálogo entre o saber científico e o saber popular, na tentativa de ultrapassar os entraves da construção do conhecimento para a formação acadêmica e seu compromisso social com a transformação política das camadas mais empobrecidas da população. Vasconcelos (2006a, p. 15) evoca a necessidade de “ouvir as insatisfações, as reflexões e os sonhos dos estudantes e professores que vêm cotidianamente tentando driblar as dificuldades e construir iniciativas de superação”. E são essas práticas pedagógicas, já em andamento, que podem trazer novas perspectivas de mudanças na concepção vigente de ensino superior.

Para esse fim, questionei-me: O que movia essas moças e rapazes a estarem numa vivência como aquela. O que representava, em sua formação como profissionais e seres humanos, tudo o que eles relatavam sobre suas experiências e aprendizado, dentro desse projeto de extensão com características tão peculiares? De onde vinham tanta emoção, tanto afeto, tanto apego e tanta disposição? Quais dimensões subjetivas e simbólicas fariam parte desse processo pedagógico? Poderiam ser identificados indícios dessa concepção de Espiritualidade como motivação última e sentido de vida nas palavras relatadas e nas ações desenvolvidas por esses estudantes dentro do projeto e qual sua importância para a formação profissional dessas pessoas? Seria possível vislumbrar, partindo de experiências como as do PEPASF, novas propostas pedagógicas e novos horizontes de produção de conhecimento voltados para a emancipação e a transformação dos sujeitos sociais, integrados com suas trajetórias espirituais?

A resposta para essas questões, através do presente estudo, contribuiu para vislumbrar novas perspectivas e possibilidades de construção acadêmica de processos de ensino-aprendizagem que, ao envolver os educandos por inteiro, apontam outros caminhos de produção do conhecimento, onde se evidencia a convergência entre os aspectos objetivos e subjetivos, diferentemente das formas tradicionais de ensino instituídos no ensino superior.

É importante possibilitar, no âmbito da formação universitária, a reflexão sobre a dimensão espiritual presente nos educandos, com a criação de espaços pedagógicos que os apoiem e valorizem suas jornadas pessoais, em seus processos de autoconhecimento,

compartilhando e problematizando suas experiências e percepções respeitosamente. Esses espaços podem contribuir para superar as posturas fundamentalistas e intolerantes que marcam historicamente a vida religiosa na sociedade, com repercussões importantes nos serviços de saúde. Esse é um desafio audacioso a ser enfrentado para auxiliar a formação universitária mais humana, principalmente por conta da pouca tradição desse tipo de trabalho pedagógico nas universidades e diante da tradicional desconfiança acadêmica com temáticas relacionadas à perspectiva espiritual (VASCONCELOS, 2011). O PEPASF apresentou-se, então, como um terreno fértil para a observação, o acompanhamento, as percepções e as compreensões dessas vivências discentes em suas concepções empíricas, epistemológicas, teóricas e metodológicas.

Diante dessas considerações feitas, é possível perceber a relevância de se tratar do debate teórico sobre o fenômeno da Espiritualidade na Educação, prioritariamente nos estudos sobre os componentes espirituais inerentes à Educação Popular na formação universitária. Nessa perspectiva, é imprescindível um aprofundamento teórico entre esses campos do conhecimento, na tentativa de trilhar caminhos alternativos para uma formação universitária mais humanizada e coerente com a complexidade da vida humana, como podemos buscar no caso de experiências como a do PEPASF. Por meio desses caminhos, os educandos se constituem como seres humanos, por suas experiências intersubjetivas, na tentativa de entender a formação humanizadora preconizada pela Educação Popular no ambiente acadêmico. Tal concepção possibilita uma melhoria da qualidade de vida e mudança na postura dos estudantes, como futuros profissionais mais comprometidos e capacitados para as demandas por uma transformação social igualitária, justa e solidária. Assim, cabe o anúncio do problema do estudo, no qual compreendemos a necessidade de responder à seguinte questão: Como a Espiritualidade contribui para a formação universitária, através das práticas de ensino universitário orientadas pela Educação Popular, numa perspectiva transformadora dos sujeitos e da realidade social?

Nessa perspectiva, é importante aprofundar a discussão teórica dos temas centrais que fundamentam nosso questionamento, entendidos como a crise e os limites da formação universitária nas perspectivas vigentes atualmente na Academia e as abordagens sobre a Espiritualidade como uma dimensão humana possibilitadora de uma transformação profunda nos sujeitos. A interlocução dessas duas perspectivas acontece com o debate da introdução da Espiritualidade como dimensão presente em práticas pedagógicas possibilitadoras de transformações significativas dos educandos, como seres humanos, como as práticas

orientadas pela Educação Popular, para qualificar melhor esses estudantes em sua formação universitária. Esse será o objetivo pretendido no próximo item do presente estudo.

Assim, considerando os aspectos até aqui abordados, definimos como objetivo geral da presente pesquisa compreender o significado da Espiritualidade nas práticas de Formação Universitária orientadas pela Educação Popular, numa perspectiva transformadora dos sujeitos e da realidade social. Para direcionar a operacionalização dessa intenção geral do estudo, levantamos alguns objetivos específicos, no sentido de dar encaminhamentos teóricos e metodológicos mais consistentes para o percurso de pesquisa. Para isso, foi necessário proceder a uma reflexão teórico-epistemológica sobre a construção do conhecimento na formação universitária e suas inter-relações com as abordagens da Educação Popular e investigar quais concepções pertencentes a essa abordagem tiveram interface com as abordagens estudadas sobre a Espiritualidade, partindo das vivências estudantis na extensão universitária, tendo o PEPASF como contexto, e os seus estudantes, como sujeitos investigados, para analisar como o conhecimento foi construído, sentido e motivado para eles em suas experiências no Projeto.

Assim, chegamos a uma possibilidade investigativa como pressuposto apresentado neste trabalho, por acreditar que a Espiritualidade envolvida nas práticas pedagógicas orientadas pela Educação Popular contribui para um processo de construção de conhecimento, sentido e motivação para uma formação universitária mais humanizada e integral, envolvendo a transformação e a emancipação dos sujeitos e da realidade social.

Por fim, a intenção desta proposta investigativa é de contribuir para a direção de veredas alternativas de construção do conhecimento, no tocante à formação universitária, valorizando as questões ligadas à subjetividade humana, em seus diferentes aspectos relacionados às abordagens contemporâneas sobre a Espiritualidade, numa postura de compreensão, acolhimento e diálogo de saberes. Nesse ínterim, encontram-se as possibilidades de debates voltados para transformações da construção do conhecimento acadêmico e do processo de ensino-aprendizagem na formação superior, partindo-se das abordagens teóricas e metodológicas acadêmicas da Educação Popular, para a formação de futuros profissionais mais comprometidos com as necessidades das classes empobrecidas, sendo conscientes, cuidadores, maduros, habilitados e capacitados para lidar com as suas demandas objetivas e subjetivas, em seus trabalhos e na vida, e a busca por uma transformação política, ética e social em nossa sociedade.

1.4 TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na perspectiva de encontrar o encaminhamento investigativo que tentasse se aproximar da minha proposta investigativa e dos objetivos do estudo, percebi que a concepção qualitativa demonstrou-se mais adequada às minhas intenções, porquanto trabalha com o universo de significados, crenças, valores, motivação e comportamento dos sujeitos (MINAYO, 2010), partindo do processo de pesquisa e do estudo empírico e processual das questões (FLICK, 2004, 2009). Assim, a perspectiva qualitativa delineou-se como mais pertinente ao itinerário da pesquisa, porque a percepção do significado da Espiritualidade, na formação universitária preconizada pela Educação Popular, voltadas para os estudantes, foi se dando ao longo de minha inserção no contexto investigativo, se dando para os próprios educandos, em suas inserções na realidade comunitária e ao longo de seus aprendizados no cotidiano comunitário e no Projeto.

Iniciei a pesquisa exploratória quando me inseri no contexto de investigação - o Projeto de Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF-UFPB) - para ir me aproximando e construindo nossas reflexões, com a intenção de alcançar os objetivos do presente estudo, quando a técnica de pesquisa qualitativa utilizada para esse fim voltou-se para a observação participante, por possibilitar um acompanhamento sistemático das ações do Projeto e da participação dos estudantes (FLICK, 2004; MINAYO, 2010). O período de observação participante do presente estudo aconteceu entre os meses de abril de 2010, momento da minha chegada ao Projeto, e maio de 2011, perfazendo treze meses de acompanhamento contínuo das diversas atividades desenvolvidas pelo PEPASF e das ações realizadas pelos estudantes.

A média de estudantes extensionistas vinculados ao Projeto, durante esse período, foi de quarenta pessoas, o que corresponde aos sujeitos de pesquisa investigados. Para dar conta do acompanhamento sistemático desses educandos, foi utilizado, como instrumento de coleta de dados, o diário de campo, em que foram sendo recolhidas as observações, as reflexões e as considerações sobre as situações acompanhadas. Sob esses parâmetros, o acompanhamento, como estágio investigativo em curso, aconteceu no grupo de estudantes e professores em suas mais diversas atividades realizadas dentro e fora da comunidade, como: visitas domiciliares constantes aos moradores locais; reuniões para se discutir sobre as necessidades percebidas pelos participantes nessas visitas; reuniões organizativas, teóricas e metodológicas do grupo, com ênfase nos estudos sobre Educação Popular em Saúde; acompanhamento dos grupos de apoio comunitário com a participação estudantil (grupo de gestantes, grupo de crianças, grupo

de leitura etc.), participação em eventos e em outros projetos parceiros, para divulgar, sistematizar e trocar experiências sobre o trabalho realizado; participação em viagens, passeios, vivências em grupo, celebrações e festividades para promover a integração dos componentes do grupo, entre outras atividades e manifestações.

É importante mencionar a busca por uma postura participativa também de minha parte, em relação às atividades e às ações diversas do Projeto, não apenas para observar passivamente as ações, mas também para participar ativa e continuamente do grupo. Esse comportamento mais próximo do contexto dos participantes do Projeto foi fundamental para acompanhar as diversas situações, comportamentos, posturas e comunicações feitas pelos estudantes sobre suas trajetórias vivenciais no PEPASF. Dessa forma, foi possível fazer o levantamento de um volume considerável de informações e dados que me possibilitou trilhar caminhos mais adequados e consistentes para a posterior análise.

Assim, complementando a coleta dos dados, utilizamos como mais uma ferramenta a análise documental (MINAYO, 2010) de dez depoimentos escritos por estudantes integrantes do grupo no período pesquisado, publicados na coletânea organizada por Eymard Mourão Vasconcelos e Pedro José Santos Carneiro Cruz, intitulada “Educação Popular na formação universitária – Reflexões com base em uma experiência” (UFPB/HUCITEC, 2011). Nessa coletânea, os estudantes expuseram suas trajetórias vivenciais dentro do Projeto e o significado dessa experiência para sua formação universitária. Esse material foi importante como informação documental para a presente pesquisa e, por essa razão, foi incluído para posterior análise e interpretação. Ressaltamos que os organizadores dessa coletânea contribuíram com os autores, no sentido de dar um suporte à produção dos seus textos.

Esses foram os aportes metodológicos da pesquisa qualitativa empregados para tentar dar conta das percepções, das motivações, dos interesses e das compreensões desses sujeitos em suas vivências na comunidade. O interesse foi de ir ao encontro das dimensões de sentido e de significados dados por esses educandos às suas aprendizagens extensionistas, em suas abordagens objetivas e subjetivas, tendo como eixo norteador a compreensão das dimensões ligadas à Espiritualidade presentes nesse processo de formação universitária. É importante mencionar que as abordagens teóricas norteadoras da presente pesquisa perpassaram todo o processo de estudo e da concepção técnica e instrumental metodológico.

As fases que constituíram a etapa observacional, compreendida na presente pesquisa, perfizeram, no primeiro momento, a observação descritiva do campo, em que foram feitas as descrições gerais não específicas dos dados coletados, como base para a apreensão possível da complexidade do universo pesquisado. Nessa etapa, foram desenvolvidas as questões de

pesquisa e linhas de visão mais concretas sobre a investigação, partindo da realidade dos sujeitos investigados; posteriormente, foi realizada a observação focal, na qual foram sendo apontados, progressivamente, os aspectos mais relevantes e essenciais para a questão de pesquisa, assim como percebidos os sujeitos que mais se enquadravam na necessidade de investigação; e, por fim, procedemos à observação seletiva, ao final da coleta de dados, na qual foram colocadas as evidências encontradas, os exemplos mais significativos e os tipos de práticas relevantes para a análise do material (FLICK, 2004). Essas fases foram convenientes para o processo de investigação, pois possibilitaram o reconhecimento processual das informações e dos aspectos mais relevantes de serem analisados posteriormente. Assim, buscamos abarcar, mais especificamente, as categorias que se fizeram presentes no universo dos membros do grupo que se enquadraram nas questões de pesquisa investigadas.

Após esse levantamento dos dados, e como sequência do processo de pesquisa, foi realizada a fase de transcrição, análise e tratamento do material coletado. Essa foi uma fase crucial, pois foi a partir do material conseguido em campo e com base nas perspectivas teóricas balizadoras das questões de pesquisa que foram organizados os critérios fundamentais para categorizar e fazer a manipulação propriamente dita dos materiais disponíveis.

Assim, a presente proposta ancorou-se no Método de Interpretação de Sentidos (GOMES, 2010; AMATUZZI, 2001), baseado na perspectiva fenomenológica, em que se trabalha com a interpretação dos conteúdos das explanações e dos textos dos sujeitos investigados, partindo do vivido por eles, na busca pelas lógicas e pelos significados extraídos de suas falas. Nessa perspectiva, foi imprescindível estabelecer confrontos entre as dimensões subjetivas e os posicionamentos do grupo, entre o texto e o contexto, entre os aspectos cognitivos e os aspectos sentimentais e entre as falas e as ações mais amplas. Para isso, foi necessária uma base teórica conceitual voltada para a perspectiva hermenêutico-dialética, para dar conta da análise e da interpretação dos dados (MINAYO, 1992; GAMBOA, 2009; GOMES, 2010).

Nessa direção, como processo interpretativo propriamente dito, num primeiro momento, fizemos uma leitura compreensiva do material selecionado e a ordenação dos dados, a partir das observações cronológicas de campo, para elencar as situações e os sujeitos que se enquadrassem nos aspectos relevantes para a proposta investigativa (MINAYO, 1992, GOMES, 2010). Esse mapeamento compreendeu a descrição e a caracterização de um total de 62 reuniões e encontros. Após o aprofundamento analítico, foram encontrados aspectos relevantes para a pesquisa em 40 encontros. Essa fase representou uma visão de conjunto do material, tanto das reuniões quanto dos depoimentos escritos dos estudantes, com sua leitura

exaustiva e repetida de todo o acervo selecionado, reconhecida como uma “leitura flutuante” (MINAYO, 1992; GOMES, 2010). O propósito principal dessa fase foi o de apreender as particularidades concernentes a cada momento e a cada participante, às ideias centrais que tentaram transmitir e às situações importantes a partir da perspectiva dos sujeitos.

Na sequência, organizamos uma montagem estrutural e classificatória para a constituição de vários “corpus” comunicacionais, com um conjunto de informações significativas para serem analisadas e interpretadas. Assim, procedemos a uma “leitura transversal” de cada corpo, como unidades de registro referendadas por temas, para levantar as variáveis classificatórias empíricas. Essas categorizações corresponderam às classificações por agrupamento das ações e de depoimentos dos sujeitos, ancorados na fundamentação teórica e nas especificidades do material. Minayo (1992, p. 235) lembra que os dados não são simplesmente recolhidos da realidade, mas construídos como fruto de uma “relação entre as questões teoricamente elaboradas e dirigidas ao campo e num processo inconcluso de perguntas suscitadas pelo quadro empírico às referências teóricas do investigador”.

A partir dessa categorização e classificação, passamos para a exploração do material dimensionado – recortando trechos das falas para identificar as ideias implícitas e explícitas – numa tentativa de irmos além das falas e dos fatos, caminhando “na direção do que está explícito para além do implícito, do revelado para o velado, do texto para o subtexto” (GOMES, 2010, p. 101). O direcionamento, nesse sentido, foi o de identificar e problematizar as ideias explícitas e implícitas dos sujeitos, como também a busca dos sentidos subjetivos e socioculturais atribuídos a elas. Essa problematização foi dimensionada por questionamentos como: existem diferenças entre as ideias de um sujeito e as de outro? Há pontos convergentes entre eles? E pontos de contradição, podem ser expressos? A partir dessas e de outras questões, foi possível realizar inferências para chegar à “interpretação de sentidos atribuídos e adjacentes às ideias” (idem, p. 104). Assim, apareceram aspectos cada vez mais relevantes no enxugamento da classificação, realizando um aprofundamento de análise que permitiu refinar o movimento classificatório em torno de categorias centrais permeadas por uma lógica unificadora (MINAYO, 1992). Essas categorias corresponderam às fases da transformação espiritual, identificadas na lógica unificadora da trajetória dos estudantes no Projeto. Essas categorias foram alvo da análise aprofundada e de interpretações baseadas nos referenciais teóricos do estudo.

Concluindo o trabalho investigativo, foi realizada uma síntese interpretativa, de caráter provisório, de todo o material, como consideração final e ponto de chegada investigativa (MINAYO, 1992; GOMES, 2010). Essa perspectiva foi alcançada por termos trabalhado com

os sentidos mais amplos que traduzem a lógica das inter-relações e articulações da fundamentação teórica adotada, com informações provenientes de outros estudos sobre o assunto e as próprias categorias analisadas empiricamente. Também foi imprescindível correlacionar os depoimentos com os seus contextos e registrar os depoimentos com as observações do trabalho de campo. Some-se a isso o diálogo entre os objetivos e o pressuposto de pesquisa e as ideias presentes nos contextos empíricos. “Esse movimento incessante que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral é o verdadeiro movimento dialético visando ao concreto pensado” (MINAYO, 1992).

Por fim, a tentativa foi por um caminhar teórico e metodológico que conseguisse dar conta de responder às questões suscitadas a partir dos objetivos pretendidos. Assim, delineamos a possibilidade de reflexão sobre o fenômeno de estudo e a tentativa de ampliar e de aprofundar o debate teórico a seu respeito. Outro intento foi o de incentivar uma discussão sobre as constituições da formação acadêmica, como um pano de fundo para uma visão mais alargada da produção de conhecimento. Mais que isso, pretendemos refletir sobre as convergências necessárias em relação à formação humana, tanto para a humanização no campo da saúde e da educação, quanto para almejarmos uma condição existencial mais plena do ser humano, em seus aportes objetivos e racionais, mas também subjetivos e espirituais, norteados pela nossa vocação ontológica por sermos “mais”.

Essa é uma aposta esperançosa que fazemos, na perspectiva de transformar meu espaço social de trabalho como educadora do ensino superior e na concepção de valorização do ser humano, numa postura de respeito, ética, cuidado e humildade na busca por um conhecimento que seja mais adequado às nossas necessidades e potencialidades como coletividade contemporaneamente. É uma tentativa de proceder a uma análise crítica de nossa realidade social e contribuição reflexiva para abordagens de novos caminhos sociais mais justos, igualitários, éticos e emancipatórios.

De acordo com o que foi mencionado até aqui, aprofundo esta análise no item a seguir, refletindo sobre as interlocuções pertinentes entre o campo epistemológico, teórico e metodológico da Educação Popular e suas convergências possíveis com os debates atuais sobre a Espiritualidade como abordagem de estudo científico para a formação universitária.

CAPÍTULO 2 – A ESPIRITUALIDADE NA EDUCAÇÃO POPULAR: EM BUSCA DE NOVAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Tendo em vista a contextualização do estudo discutida no capítulo anterior, é necessário aprofundar os aportes teóricos que nortearam o processo de construção das bases de nosso estudo. O primeiro ponto a ser evidenciado é a complexidade temática, demonstrando a necessidade de um diálogo de saberes, advindos de diferentes perspectivas, para o entendimento do fenômeno investigado. Nossos nortes teóricos precisaram contemplar a relação entre a formação universitária - a partir da extensão popular em saúde - compreendendo-a também como parte da formação humana – e das propostas teórico-metodológicas da Educação Popular e seus entrecruzamentos com as abordagens sobre a Espiritualidade.

As observações e as percepções germinadas em função de minhas experiências no cotidiano acadêmico, como professora, geraram inquietações, questionamentos e perplexidades diante dos entendimentos sobre os caminhos pelos quais os estudantes trilham seus processos de aprendizagem, como encontram sentidos e as motivações para suas formações acadêmicas com vistas ao seu futuro como profissionais. Contudo, o percurso pessoal se insere numa discussão maior, voltada para a conjuntura da formação universitária atualmente e as discussões sobre a necessidade de mudanças em sua organização.

Essa discussão sobre a necessidade de mudanças, na perspectiva da formação universitária, atualmente vem de autores como Sousa Santos (2010), quando faz uma análise histórica, política, sociológica e institucional da universidade como centro de ensino e de construção do conhecimento. O autor nos diz que, historicamente, a universidade, como instituição social, assumiu, junto à sociedade, um papel preponderante de detentora e disseminadora do conhecimento científico para a realidade cotidiana. Ele nos lembra de que a função social da Academia tradicionalmente, desde a Idade Média, na Europa, era de produzir alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos científicos e humanísticos. Atualmente, ela continua com a perspectiva de promover a construção do conhecimento científico e desempenha o papel de formadora profissionalizante, além de núcleo de pesquisa, com o objetivo de abastecer o mercado de trabalho na conjuntura capitalista liberal. Essa formação privilegia a lógica da produção, na qual o futuro profissional tem de estar preparado para responder às expectativas mercantilistas. Dos egressos dos cursos de graduação são exigidas

competências objetivas para serem absorvidos como proativos, eficazes e necessários (SOUSA SANTOS, 2010).

Esse contingente é considerado por sua produtividade e adequação a essas determinações, sob pena de não serem incluídos no processo produtivo, e não, como seres humanos em sua complexidade e em formação. É a perspectiva de abastecimento de mão de obra qualificada mais adequada para globalização capitalista. De acordo com essa perspectiva, as configurações do ensino, da pesquisa e da extensão universitária precisam responder a essas demandas, caso contrário, serão substituídos científica, econômica e politicamente por outros setores de produção de conhecimento, frente aos órgãos de fomentos privados e estatais (SOUSA SANTOS, 1995, 2006, 2010; JEZINE, 2006)

Pressionada pelo Estado e pelas entidades financiadoras públicas e privadas para atender às suas demandas sociais e econômicas com vistas ao capital, a universidade se vê em contradição com sua função social tradicional e encontra dificuldade de cumprir com esse novo papel imposto, o que resulta em uma concepção nebulosa sobre sua representatividade social e em uma crise de hegemonia como representante da construção do saber e detentora do conhecimento científico nessa nova configuração societal. Essa crise hegemônica acarreta, também, uma crise institucional, fundamentalmente política, resultante da contradição entre a reivindicação pela autonomia universitária pretendida como organização social, com suas definições sobre valores e objetivos institucionais, e a pressão para a submissão aos critérios empresariais de eficácia, de produtividade e de responsabilidade social (SOUSA SANTOS, 2010).

Tudo isso leva a uma crise de legitimidade da universidade, pois aparecem, de um lado, as contradições entre a hierarquização dos saberes especializados, da valorização das competências e da restrição de acessibilidade a alguns setores da população ao ensino universitário e, de outro, as exigências sociais pela democratização do acesso e a reivindicação de oportunidades para as camadas populares ao ensino superior. Esse quadro conduz a uma posição de verticalização do saber e de exclusão social do acesso ao conhecimento acadêmico. Internamente, essa crise se reflete nos núcleos relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão como âmbitos pertencentes a sua constituição organizacional de construção do conhecimento acadêmico. A propensão é pelo modelo de conhecimento predominantemente disciplinar, com uma dita autonomia atrelada a um processo de produção descontextualizado, em relação ao cotidiano e aos saberes vindos da realidade social, que perfazem seu *ethos* universitário (SOUSA SANTOS, 2010).

Como interesse de nosso estudo, podemos mencionar o exemplo da formação universitária no campo da Saúde, no Brasil, que se encontra, ainda, marcada pela tensão dos modelos newtoniano e cartesiano - como em muitas outras áreas do conhecimento. Esses modelos foram se organizando a partir das propostas de Flexner, formuladas no início do Século XX, nos Estados Unidos, padronizando os cursos de Medicina do seu país e disseminando sua visão para outros países, com sua lógica sendo ampliada para todos os cursos no campo da Saúde. É um paradigma que percebe o universo como um grande mecanismo que se orienta por princípios devidamente definidos. “O mistério não existiria: há problemas e desafios. Todos os problemas podem ser claramente formulados, investigados e resolvidos se houver investimento e tempo para pesquisas feitas dentro desse modelo” (VASCONCELOS, 2006a, pp. 266-267).

As doenças são entendidas como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, observadas do ponto de vista da Biologia Celular, da Bioquímica e da Física. “O papel do profissional de saúde é intervir física e quimicamente para consertar o defeito do mecanismo enguiçado” (Idem, p.267). As percepções mentais e subjetivas, como pensamento, sentimento, sonho, contentamento, sofrimento e angústia, passam a ser entendidas apenas como resultado dos processos cerebrais a partir de sua anatomia, bioquímica e fisiologia.

O interesse dessa perspectiva de formação acadêmica é a consolidação de habilidades objetivas nos futuros profissionais, que aprendem a olhar seus pacientes não em sua totalidade como pessoa, mas focados em seus órgãos e desvestidos de sentimentos. São profissionais treinados na perspectiva de valorizar as dimensões objetivas, em detrimento das subjetivas, centrando-se apenas na doença e em sua sintomatologia. Os estudantes são estimulados a se orientar somente pela busca dos saberes dos grandes centros de pesquisa e passam a minimizar o valor dos saberes produzidos localmente e pelos colegas. Dessa forma, estimulam-se a competição e o individualismo, pois a concorrência é tida como um importante instrumento que garante a eficiência. O resultado disso são “trabalhadores habilidosos em tratar doenças orgânicas, mas que não sabem cultivar o florescimento da vida. Fazer a vida florescer é muito mais do que tratar e prevenir doenças específicas” (VASCONCELOS, 2006, pp. 267-68).

Tomando como parâmetro essa conjuntura observada nos cursos da área de Saúde, é possível fazer uma relação mais ampla com outras áreas de conhecimento que, de forma geral, buscam focalizar a formação universitária baseada nas práticas acadêmicas centradas, quase exclusivamente, no ensino de conhecimentos técnicos e científicos e na racionalidade lógica. Assim, em nome da hegemonia e da legitimidade, a universidade vem resistindo a se inserir

na perspectiva contemporânea de convergência de saberes, novas redes de construção colaborativa de conhecimento, dando ênfase às perspectivas ligadas à racionalidade e aos parâmetros da ciência clássica e abrindo espaço para a valorização de dimensões tradicionais, subjetivas, emocionais, culturais e espirituais na organização do processo de aprendizagem para os futuros profissionais.

Sob esse panorama e nessa conjuntura acadêmica, ao ingressar em um curso de graduação, os estudantes se deparam com essa estrutura hierárquica montada e preparada para fornecer-lhes os conhecimentos adequados à determinação do capital, deixando de lado qualquer possibilidade de intervenção ou propostas pedagógicas para além do conhecimento técnico-científico. A visão produtivista deixa ao largo da construção do conhecimento uma abordagem mais humanizadora e relacional no processo formativo. Muitos saberes não são considerados como adequados no processo de aprendizagem dentro da Academia, tais como as potencialidades e as transformações subjetivas, relacionais, íntimas e particulares, que os educandos experimentam em suas vivências como graduandos e poderiam apoiá-los em sua trajetória profissional, mas são negligenciadas no processo pedagógico.

Todo esse mundo de construção do conhecimento não leva em conta a interlocução de saberes para além dos currículos acadêmicos e dos limites universitários, que se inserem em experiências, histórias, memórias, expectativas, desejos, emoções, valores, saberes, tampouco os aprendizados subjetivos dos futuros profissionais. Ao contrário, são os estudantes que precisam adequar-se à configuração predominantemente racional do conhecimento científico, sob pena de ficarem à margem da inserção no mercado produtivo.

2.1 ENCONTRO DE SABERES: O VISLUMBRAR DE OUTRAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

É uma condução do processo pedagógico contrária a uma forte inclinação atual de busca pela transformação do ser humano, através da valorização de suas diversas dimensões constituintes e convergentes, sejam objetivas ou subjetivas, pois se vem percebendo que as abordagens eminentemente racionais, objetivas e científicas não conseguem responder plenamente aos problemas e às demandas sociais, sem focar nem dialogar também com outras dimensões existenciais dos sujeitos para além do cognitivo e do racional (RHÖR, 2010, BOFF, 2001, SOLOMON, 2003).

Existem, no entanto, abordagens teóricas que procuram criar espaços alternativos para essa concepção racionalista, com propostas de convergência de saberes entre o conhecimento

científico e outros campos do conhecimento. Nessa relação dialogal entre os saberes e os fenômenos, no campo das ciências humanas, podemos mencionar a concepção de Morin (2005), que nos traz sua noção de complexidade do ser humano - o *homo complexus* - e do mundo, na construção do conhecimento. Ele ataca firmemente as instituições de ensino e educação devido ao privilégio dado ao pensamento racional, alegando que os imaginários, os mitos e as artes também são parte da ciência. O conhecimento, para sua Teoria da Complexidade, está inserido nas artes, na literatura e na linguagem, onde existe um profundo conhecimento dos seres humanos, de suas subjetividades, suas paixões e seus medos. O autor assevera a necessidade de se extinguir a separação dessas visões de mundo e o conhecimento científico racionalizante. O caminho moriniano compreende uma reformulação estrutural nas instituições que lidam com a reflexão e o pensar: as vias educacionais, como universidades e escolas. É preciso reeducar os educadores. Para isso, a difusão das ideias necessita partir de um movimento advindo dos educadores num sentido de disseminação e de transformação. Enfim, reformar os educadores significa reformar o pensamento (MORIN, 2000).

Sob essas condições, a reforma do pensamento é um reaprender a pensar, a religar os elementos separados pela visão mecanicista e positivista do mundo, que compartimentalizou o conhecimento em disciplinas estanques como ramos do saber voltados para si mesmos. A Teoria da Complexidade defende a transdisciplinaridade como construção de um meta-ponto de vista sobre a vida, a terra, o cosmo, a humanidade, o conhecimento, as culturas, as artes, etc, num aprendizado conjunto de cada ramo, congregando especialistas em que cada um contribui com seu domínio.

Morin (2000) compreende que advém daí um modo de pensar organizador, que pode atravessar as disciplinas e dar uma espécie de unidade profundamente integradora e transversal. Sem essa transversalidade, não se pode ter o pensamento complexo. Mas ele adverte que o grande problema é saber quais os pontos de encontro fundamentais em cada tipo de conhecimento ou disciplina e como realizar essa fusão. Seria a abertura propriamente dita de cada área de conhecimento para a compreensão do outro, para o diálogo com o outro e para novas construções de saberes de forma coletiva.

Indo ao encontro dessa noção moriniana, podemos mencionar a perspectiva de Sousa Santos (2010, p. 41), que nos aponta uma transmutação do conhecimento universitário, que ele entende como disciplinar, hierárquico e homogêneo, e cuja autonomia impôs uma descontextualização em relação ao cotidiano social. Como proposta antagônica, ele nos fala do conhecimento pluriversitário, voltado para a relação contextual de construção de conhecimento e gerado em função da aplicação que esse conhecimento possa vir a ter, a partir

da relação dialógica e transdisciplinar entre quem o elabora e quem se utiliza dele, num movimento em que a sociedade passa a ser sujeita de interpelações à ciência. É uma perspectiva mais democratizante da construção do conhecimento, que ultrapassa a científica e a racional, e interage com os saberes populares, subjetivos, culturais, tradicionais, etc. O autor afirma que, em países centrais e semiperiféricos, o conhecimento pluriversitário tem se dado através de parcerias cooperativas, solidárias, participativas e avaliativas entre pesquisadores e “sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais especialmente vulneráveis (imigrantes, ilegais, desempregados, doentes crônicos, idosos, portadores de HIV/Aids etc.), comunidades populares e grupos de cidadãos críticos e ativos” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 43). Dessa forma, o conhecimento científico é confrontado com outros parâmetros de conhecimento, e isso exige mais responsabilidade social das universidades, pois à “medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta se insere mais na ciência” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 44).

Essa inserção social, considerada necessária, coloca a importância da reflexão sobre os parâmetros em que se insere o campo da educação, com estudos que requerem um esforço para demonstrar novas perspectivas pedagógicas que correspondam às reais necessidades educativas do ser humano atualmente e as compreendam. A criação de um diálogo com diversas propostas interdisciplinares e transdisciplinares pode minimizar ou transformar as consequências de processos educativos centrados na produtividade mercantilista ou na materialidade científica.

2.2 NOVOS HORIZONTES PARA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO VIA DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Os autores anteriormente mencionados demonstram ser possível desenvolver novos horizontes para a construção do conhecimento acadêmico sob a confluência e a interlocução de saberes ligados à ciência e a outros campos científicos universitários. Uma dessas alternativas teórico-epistemológicas em destaque é a Educação Popular – centro de nosso interesse investigativo. Nascida num movimento intelectual latinoamericano, visava apoiar as lutas sociais populares. Como proposta educativa voltada para a transformação política e social dos sujeitos e da sociedade, a Educação Popular foi ganhando espaço contra-hegemonicamente no interior da Academia, devido às pesquisas, às novas propostas de ensino e à extensão universitária, com intervenção direta na realidade social.

Considerando que o foco da presente pesquisa são as concepções epistemológicas, teóricas e metodológicas da Educação Popular, elas aparecem como parte desse amplo debate sobre a necessidade de reordenação na construção do conhecimento, com vistas a uma maior adequação acadêmica às necessidades de transformações sociais e sua responsabilização pela melhoria da qualidade de vida em sociedade. A concepção da Educação Popular critica a preponderância do conhecimento acadêmico tradicional e da ciência clássica, e a configuração universitária como excludente, elitista e verticalizada, que precisa ser reconfigurada e transformada.

Brandão (2006, p. 82) nos fala sobre as primeiras experiências educativas sob a perspectiva da Educação Popular, na segunda metade do século passado, com as classes populares e vividas no interior dos movimentos e dos grupos da sociedade civil. Foram iniciativas partidas de uma motivação de educadores intencionados não somente em um trabalho profissional com as classes populares, mas também como militantes, de desenvolvimento de práticas e teorias, a partir da cultura popular. Essas práticas foram tornando-se base político-ideológica de processos políticos organizativos e mobilizadores dos setores populares. A intenção primeira é a da luta de classes em direção “à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente”. Partindo da experiência e do saber popular, a perspectiva da Educação Popular se constitui como uma teoria inovadora e educativa e das relações articuladas de práticas culturais e de trabalho político popular, que defende a transformação das estruturas sociais opressoras pelo trabalho libertador dos sujeitos sociais. Sua intenção é de promover uma educação libertadora pelo trabalho do/com o povo, na projeção de um novo sistema educativo em todos os níveis (BRANDÃO, 2006).

Sob essa concepção, a educação é considerada um instrumento político conscientizador, que constrói saberes por meio de uma prática pedagógica de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores, propondo-se a ser uma “*ação cultural para a liberdade*”. Constitui-se como uma alternativa para a realização de ações críticas, criativas e de organização de classe, que relaciona o comprometimento de educadores e a organização dos sujeitos populares. Por fim, é a tentativa de um trabalho político a serviço dos projetos de classe dos setores populares (BRANDÃO, 2006, p. 84).

Cabe ressaltar um dos fundamentos importantes da Educação Popular: o de ser um saber e uma teoria construídos coletivamente, nessa mobilização social de intelectuais, técnicos e lideranças populares, em seus engajamentos pela transformação social. O objetivo maior volta-se para o sentido de superar as estruturas políticas e econômicas disseminadoras da pobreza e da opressão, através da solidariedade, da amorosidade, da organização e da

autonomia dos sujeitos e dos grupos. Ela enfatiza, também, na ação pedagógica libertadora, o debate da metodologia nesse processo de geração do protagonismo e empoderamento da população (VASCONCELOS, 2011, p. 16).

Sob a perspectiva da Educação Popular, vários campos do conhecimento começam a criar estratégias de participação e de apoio às práticas e às iniciativas populares. No campo da Saúde, foi sendo organizada a concepção de Educação Popular em Saúde (EPS), cujo alicerce partiu de um movimento de profissionais dessa área, preocupados em criar uma relação menos vertical entre eles e a sociedade, inspirados pelos conceitos da Educação Popular com base em Paulo Freire. Esse movimento ganhou fôlego na década de 1970, período de lento processo de abertura política no Brasil, e se ligou, principalmente, à Igreja Católica e às formulações dos teóricos da Teologia da Libertação (GOMES E MERHY, 2011, p. 10).

A partir das concepções da Educação Popular, educar para a saúde seria auxiliar a população a compreender a complexidade das causas das doenças e possibilitar a sua organização no sentido de superá-las. Essa noção toma como ponto de partida os saberes prévios dos educandos, que vão se constituindo ao longo da vida, e são de fundamental importância para a superação de variadas situações de pobreza e precariedade em suas condições existenciais. A noção de educação em saúde é, muitas vezes, entendida como um modo de fazer as pessoas do povo mudarem seus hábitos para assimilarem práticas higiênicas e recomendações médicas que evitariam o desenvolvimento de um conjunto de doenças. Entretanto, pelos aportes da Educação Popular em Saúde, educar para a saúde é justamente ajudar a população a compreender as causas dessas doenças e a se organizar para superá-las. “A educação popular faz uma aposta pedagógica na ampliação progressiva da análise crítica da realidade por parte dos coletivos à proporção que eles sejam, por meio do exercício da participação popular, produtores de sua própria história”. Sob esses parâmetros, a intenção principal dessa proposta é a de incluir novos atores no campo da Saúde, a partir da troca de saberes entre o saber popular e o científico, enriquecendo-os reciprocamente. Mais ainda, essa abordagem possibilitaria uma ampliação de práticas dialogadas no campo da Saúde, através da participação e da organização popular pelas lutas por uma democratização das políticas públicas em saúde e por uma saúde mais integral. Na concepção de alguns autores, a Educação Popular em Saúde representaria um modo brasileiro de se fazer saúde (GOMES E MERHY, 2011, p. 11).

2.3 A EDUCAÇÃO POPULAR NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DO NOVO

Contribuindo para o debate sobre as iniciativas contra-hegemônicas ao modelo de construção de conhecimento científico, regido, exclusivamente, pela racionalidade moderna, Vasconcelos (2006a) nos aponta a existência de um movimento universitário cujas novas formas de ensino intentam difundir um significativo saber reorientador do aprendizado. É um conjunto de estratégias pouco explícitas, que levam a práticas criativas e inovadoras a partir da ação de estudantes, pesquisadores, professores e profissionais voltadas para as comunidades populares. De um lado, poderia ser considerado um currículo informal que critica o modelo hegemônico de ensino; de outro, aponta alternativas já testadas e que vêm se aperfeiçoando na conjuntura universitária. É um processo que privilegia a experiência empírica em seus participantes a partir da problematização das complexas realidades e da promoção do diálogo horizontalizado entre os saberes existentes, num processo praxiológico de ação-reflexão e crítica-ação. Para o autor, é preciso dar voz e vez a esse movimento.

Esse movimento de Educação Popular, no interior da universidade, começou com muitas práticas sociais de estudantes, professores e técnicos na realidade popular. Ainda em 1964, essas práticas estavam ligadas ao movimento de cultura popular e em parceria com os movimentos sociais da época. Muitas delas tiveram grande repercussão, mas também foram freadas pela imposição da ditadura militar. Contudo, um dos espaços em que o regime militar não conseguiu totalmente reprimir e que pôde acolher muitas iniciativas sociais consideradas subversivas foi o das igrejas cristãs, através de suas pastorais. “A Teologia da Libertação, fruto, na vida religiosa, do mesmo movimento social e teórico que gerou a Educação Popular, criava condições culturais para o acolhimento e a valorização dessas práticas sociais”. Essas iniciativas de estudantes, professores e intelectuais não eram claramente demonstradas no meio universitário e passavam despercebidas como ações ligadas à religiosidade particular de cada um. Todavia, podiam ser entendidas como “práticas clandestinas de extensão universitária”, mas que tinham grande força política e cultural no meio universitário, mesmo sem apoio da burocracia universitária (VASCONCELOS, 2011, p. 17).

Em meados de 1980, essa “extensão clandestina” passou a ser tolerada academicamente, agora oficializada por projetos institucionalizados e considerada como inovadora e progressista. A necessidade também era de novos profissionais mais habilidosos e compreensivos na relação com os interesses comunitários e populares. Desse modo, a participação de educandos em projetos de extensão orientados pela Educação Popular deixa

de ser entendida como uma militância política e passa a ser vista como uma maneira de preparar bem mais os futuros profissionais para o mercado de trabalho criado pelas novas políticas sociais. Cresce, com isso, o interesse dos estudantes em participar desse tipo de ação extensionista dentro da universidade, fazendo com que os projetos de extensão se multipliquem e se tornem maiores (VASCONCELOS, 2011, p. 19).

É importante mencionar que uma nova conjuntura política nacional de redemocratização, entre as décadas de 1990 e 2000, ajuda essa perspectiva da Educação Popular na extensão universitária a se expandir, pois abre espaços para os movimentos sociais e as práticas em Educação Popular, inseridos em partidos políticos liderados por antigos participantes desses movimentos que assumiram prefeituras, governança estadual e a presidência da República, incorporando essas práticas em organizações das políticas públicas. Dentro da universidade, essa conjuntura repercutiu significativamente para a extensão ligada à Educação Popular, pois projetos conquistaram espaço político de reivindicação para priorizar essa perspectiva teórica e metodológica nas instâncias administrativas. Assim, vai se constituindo o conceito de Extensão Popular (VASCONCELOS, 2011, p. 19).

Esse novo modo de fazer extensão na universidade foi se firmando pelas ações de iniciativas que dialogam com os saberes populares e comunitários, numa inserção de estudantes, professores e pesquisadores em novas experiências e vivências na realidade concreta e no cotidiano da população pobre. São ações que ultrapassam a perspectiva mercantilista, utilitarista e assistencialista, identificada por alguns autores que permeiam os objetivos e as intenções de muitos projetos extensionistas, reflexo da mencionada crise universitária, em direção a uma práxis educativo-popular transformadora da realidade social vivida e de uma reformulação dos alicerces de construção do conhecimento científico partindo da interlocução com o conhecimento popular (JEZINE, 2006; MELO NETO, 2006).

Essas iniciativas extensionistas preconizam um novo horizonte para o educando sobre sua condição de futuro profissional, descortinando novas estratégias de aprendizagem além daquelas incutidas pelas disciplinas tradicionalmente cursadas e das atividades de sala de aula. Para Fleuri (2006), essas experiências indicam que a extensão universitária pode desenvolver-se com o mesmo papel dado à política social, apresentando virtudes que podem subverter os objetivos para os quais normalmente é constituída e pensada, como fórmula para minimizar e acobertar desigualdades sociais e assegurar a estabilidade do sistema. Nesse sentido, a extensão universitária pode ser considerada um espaço onde se podem gerar novos projetos de transformação social, articulados com mudanças no âmbito da própria universidade. Assim, essas iniciativas podem ser usadas como espaço para a criação do novo (FLEURI, 2006).

Mais do que uma proposta de atuar com a população pobre, a Extensão Popular configura-se como um trabalho social útil e um fenômeno educativo, que conecta os outros setores acadêmicos, como a pesquisa e o ensino, e passa a exercer-se junto com os membros de uma comunidade sobre uma realidade objetiva. Com isso, seu conteúdo pedagógico deriva-se da realidade social, prestando serviços sem ter essa finalidade última, como também prestando assistência sem se comprometer como política compensatória assistencialista. Em termos de ensino, é disseminadora de conhecimento tanto quanto capturadora de questões científicas, artísticas, técnicas e culturais da sociedade, utilizando perspectivas de pesquisa promotoras da participação, que possibilitam novas construções criativas e reformulações de conhecimentos e das verdades existentes (MELO NETO, 2006).

No contexto criativo da Extensão Popular, inserem-se diversas estratégias educativas e pedagógicas em vários ramos acadêmicos. Dentre elas, aparece a perspectiva da Educação Popular em Saúde, que reflete sobre a educação e o trabalho em saúde com base na perspectiva teórico-metodológica da Educação Popular, cujas experiências de Educação Popular em Saúde, no contexto da extensão universitária, apontam para novas compreensões e outra lógica sobre o fazer e a formação profissional no campo da Saúde e do cuidado. Fleuri (2006, p. 236) entende essa tendência como a emergência de novos paradigmas educacionais, científicos e profissionais. Para o autor, particularmente as vivências de inserção de professores, profissionais e estudantes universitários em contextos marginalizados social e culturalmente, tendo a propensão ao comprometimento pessoal e político com as populações menos abastadas, revelam a importância do desenvolvimento de uma práxis educativa potencializadora das distintas dimensões da realidade subjetiva e sociocultural dos sujeitos, as quais são minimizadas na prática profissional e científica, como “a afetividade, a espiritualidade, ou mesmo a dimensão política e ecológica, são re-significadas como inerentes ao cuidado com o ser humano e com a sua saúde”.

Essas vertentes buscam uma nova relação do conhecimento acadêmico, sob a perspectiva da troca de saberes de ações extensionistas e do envolvimento com diversos atores e movimentos sociais, com a inserção social dos educandos em experiências voltadas para a realidade das camadas populares, saindo dos muros da universidade e adentrando o cotidiano social. O entendimento maior dessa estratégia é da pluridimensionalidade, horizontalidade e subjetividade das relações interpessoais, valorização dos processos de transformação política, social e cultural da realidade e de autotransformação dos indivíduos em sujeitos sociais.

Por conseguinte, a hierarquização do saber perde totalmente o sentido, pois, a partir desse prisma da horizontalidade da troca de saberes, os educandos são estimulados a buscar o

aprendizado nos mais diversos cenários e com distintos atores, seja academicamente, a partir da interdisciplinaridade e do intercâmbio entre si, seja externamente, no convívio e no vínculo com o cotidiano social, através de seus saberes do senso comum, históricos, culturais, artísticos, familiares, espirituais etc.

Desse modo, a posição de encastelamento do saber, perceptível na concepção acadêmica hegemônica, é confrontada trabalhando uma formação universitária, não em seu cunho cientificista e tecnicista, mas com a complementaridade de saberes a partir do compartilhamento de conhecimentos que ultrapassam a qualificação profissional da educação formal e tornam-se uma formação social, cultural e política, sobretudo, pessoal, emocional e espiritual, uma formação humanizadora para educadores e educandos. A percepção do potencial integrador existente nessas propostas de Educação Popular no trabalho em saúde, como possibilidades outras de aprendizados, dentro do ambiente de formação universitária, leva a um saber que orienta nos caminhos difíceis, “cheios de armadilhas, da ação pedagógica voltada para a apuração do sentir/pensar/agir dos setores subalternos para a construção de uma sociedade fundada na solidariedade, justiça e participação de todos” (VASCONCELOS, 2009, p. 327).

Esse difícil caminho de ação pedagógica envolve muitas dimensões de seus participantes, sejam professores, profissionais, estudantes ou moradores comunitários, em suas complexidades como seres humanos. Envolve muito mais do que uma inserção profissional de técnicos e especialistas do campo da Saúde e do cuidado para um apoio social no cotidiano das famílias. Esse “sentir/pensar/agir” dos sujeitos subalternizados evoca também o sentir/pensar/agir dos profissionais e dos estudantes, numa relação que envolve um convívio que é técnico, objetivo e cognitivo, mas também profundamente emocional, intuitivo e subjetivo.

Guimarães (2006) se identifica nessa trajetória, alertando que a formatação científica imposta atualmente aos educandos, principalmente no campo da saúde e do cuidado, não consegue abarcar a multidimensionalidade da vida, porque a vida foge ao enquadramento quando os seres humanos se renovam a cada momento. Assim, em termos éticos, haverá um ganho quando houver a percepção nas ciências da vida de que o elemento fundamental de estudo - a própria vida humana - não pode ser um objeto a ser dominado, pois a vida é movimento, pulsão, devir.

Existem perspectivas de compreensão de outros caminhos para a formação universitária, orientadas pela Educação Popular, que abordam a tentativa de se superar o fosso entre o dualismo da racionalidade objetiva, de um lado, e das dimensões subjetivas e

espirituais presentes nos educandos, como a emoção e a intuição, de outro. Vasconcelos (2006, p. 121) trabalha com a concepção da inter-relação entre a Espiritualidade e a Educação Popular em Saúde, refletindo sobre a necessidade de um aprofundamento e uma valorização da dimensão espiritual, presente nos educandos, na orientação das ações educativas para as classes populares, com elementos como o diálogo, o acolhimento e a escuta.

Nessa perspectiva, o referido autor reflete que, desde meados do século passado, o pensamento freireano já apontava – apesar da resistência e do pouco interesse de alguns pesquisadores dos campos do conhecimento sociológico e pedagógico relacionados à proposta da Educação Popular - a necessidade de ampliar o olhar para outras dimensões do conhecimento humano que são fundamentais para balisar uma ação educativa que se diga fundamentalmente transformadora e libertadora, como é o caso da Educação Popular (VASCONCELOS, 2009).

Vasconcelos (2009, pp. 327-328) faz uma crítica à produção acadêmica sobre Educação Popular, que, desde a segunda metade do século passado, considera os aspectos ligados à Espiritualidade presentes nas práticas populares como circunstanciais, ou seja, um tipo de linguagem de expressão possível, em uma cultura e contexto político de repressão militar e cultural. Na concepção do autor, essa postura reflete o tradicional dualismo da ciência que divide o mundo em empírico e espiritual. Seguindo por vias opostas, Vasconcelos vai afirmar a forte presença da dimensão espiritual nas práticas e na formulação de alguns dos pioneiros da sistematização teórica, como Paulo Freire, como característica epistemológica presente em sua discussão sobre Educação Popular, que foi negligenciada por grande parte das reflexões sociológicas e pedagógicas. Tomando como referência essa reflexão do mencionado autor, nossa investigação se concentrou nesse aspecto pouco mencionado e debatido academicamente, indo ao encontro da convergência de saberes possíveis entre os aportes da Educação Popular e a dimensão espiritual presente em suas práticas e abordagens. Nossa pretensão, a partir desse ponto, é de nos concentrarmos na reflexão dessa relação que se estabelece entre os constituintes da Educação Popular e a caracterização dos estudos contemporâneos sobre a Espiritualidade e suas consequências educativas e pedagógicas para a formação dos futuros profissionais no âmbito do cuidado em saúde para a população empobrecida.

2.4 UM ENCONTRO ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E A ESPIRITUALIDADE: DIÁLOGO DE SABERES PARA UMA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA TRANSFORMADORA

Iniciamos este item com os seguintes questionamentos: Como incluir a Espiritualidade no processo de formação universitária, a partir de sua inserção na vida comunitária via projetos de extensão? Como perceber constituintes espirituais inerentes a esse trabalho coletivo baseados na Educação Popular? Antes de adentrar, particularmente, esse enfoque, é preciso compreender sobre o que estamos tratando quando mencionamos a questão da Espiritualidade. Em termos de Espiritualidade, muitas são as abordagens que englobam sua conceituação e caracterização, e qualquer tentativa de delimitação única, como assevera Röhr (2010, p. 19), é “insuficiente e distante de um consenso”. Justamente por esse motivo, existem distinções a serem feitas, principalmente nas percepções sobre a Espiritualidade e a Religião, comumente confundidas como iguais, que devem ser esclarecidas para darmos prosseguimento ao nosso raciocínio.

A Religião refere-se a organizações culturais e doutrinárias de um tipo de vivência religiosa institucionalizada. Pode ser entendida como promessas de salvação e redenção humana e um canal que leva ao alcance da eternidade, assim como reverência e adoração a algum elemento ou ente sagrado, metafísico e sobrenatural. A perspectiva religiosa centra-se numa ação educativa de transmissão de ensinamentos, doutrinação, ritualísticas, regras éticas e morais, assim como edificações em monumentos e templos, o que conduz o fiel a uma experiência espiritualista baseada em seus parâmetros de pertencimentos e, portanto, de identidades próprias. “As religiões constituem uma das construções de maior excelência do ser humano. Elas todas trabalham com o divino, com o sagrado, com o espiritual. Mas elas não são o espiritual. Espiritualidade é outra coisa” (BOFF, 2001, p. 28). Vasconcelos (2006 p. 30), citando Libânio (2002, p. 90), ressalta que cada religião estrutura-se e organiza-se comunitariamente com aqueles que aceitam sua forma de vivência religiosa, instituindo uma tradição histórica entre os fiéis, como também marca uma identidade diferenciadora diante dos que não reconhecem esse seguimento religioso.

Diferentemente, em relação à Espiritualidade, Boff (2001, p.13) continua sua argumentação dizendo que o mais importante, hoje, é que, mundialmente, existe uma demanda por valores não materiais, com uma redefinição do ser humano “como um ser que busca um sentido plenificador, que está à procura de valores que inspirem profundamente sua vida”. São pessoas indignadas com os destinos em termos de sociedade política onde somos obrigados a viver e se recusam a aceitar passivamente as vias pelas quais a humanidade é

coagida a trilhar. Por isso, nesses tempos atuais, a Espiritualidade é considerada como a descoberta da dimensão profunda do humano, que intenciona um desabrochar pleno de sua individuação e como “espaço da paz no meio dos conflitos e desolações sociais e existenciais” (BOFF, 2001, p. 18), que se torna uma prerrogativa a ser valorizada em todos nós, como fenômeno profundamente humano e parte de nossa humanização (RHÖR, 2010).

A Espiritualidade, nessa perspectiva, é compreendida como um tipo de fé. Analisando conceitos como “a liberdade, a verdade, o amor, a amizade, a confiança, a esperança, fé, diálogo, o justo, o belo, o uno”, demonstra-se o fato de que “a nossa razão não os esgota. A nossa emoção não os expressa de forma adequada” (RHÖR, 2010, p. 22). Por isso precisam ser vislumbrados pela dimensão espiritual, a partir da aquisição existencial de um sentido que envolve a pessoa por inteiro, “uma identificação que gera uma sincronia desse sentido com a própria postura de vida que a pessoa assume” (RHÖR, 2010, p. 26). Encontramos também em Frankl (2008) essa perspectiva de busca por sentidos na vida, como motivação existencial primária para o ser humano. Ele compreende a satisfação desse sentido para a vida como a vontade de sentido, que é único e exclusivo de cada indivíduo na vida.

Nessas perspectivas mencionadas, a Espiritualidade baseia-se na experiência humana, com sua dimensão existencial mais profunda em suas vivências no presente, no aqui e agora, envolvendo a pessoa por inteiro, em busca de um sentido para a própria vida. Essa base pode ser chamada de um “amor bem pensado à vida” (SOLOMON, 2003, p. 18), numa espiritualidade mais naturalizada, menos sobrenatural, partindo de uma filosofia mais inclusiva que abarca tanto “emoção quanto racionalidade, tanto filosofia quanto religião” (p. 22).

Por fim, tentando compreender a Espiritualidade numa concepção mais ampliada no caso do campo da Saúde e do cuidado, Vasconcelos (2006, pp. 280-281) afirma ser esse o espaço de elaboração subjetiva para o sentido da vida e motivação para se superar a crise existencial colocada pela doença, feita por boa parte da população a partir de formas simbólicas. Também é fonte central de organização de boa parte das mobilizações comunitárias para o enfrentamento de problemas de saúde e uma dimensão em que os profissionais de saúde e de cuidado estruturam o sentido e a motivação em função de seu trabalho. “Valorizar essa dimensão da realidade não é uma questão de ter fé ou não em Deus, mas de considerar processos da realidade subjetiva e social que tem uma existência claramente objetiva” (p. 281). É preciso, para o autor, entender esse olhar e a elaboração ligada à Espiritualidade, como no caso dos usuários dos serviços de saúde e dos profissionais quando se relacionam com a realidade.

Incontri e Bigheto (2010) compreendem que a Espiritualidade abrange as religiões, mas as suplanta. Eles consideram esse aspecto da Espiritualidade como um denominador comum em todos os seguimentos religiosos e das formas livres de espiritualidade sem ligações religiosas diretamente institucionalizadas. Contudo, é uma perspectiva nova bastante vinculada às pesquisas científicas desenvolvidas nas últimas décadas, sobretudo no campo da Saúde e, recentemente, na Educação.

2.4.1 A noção de Espiritualidade como a busca de “ser mais” freireana

Essa perspectiva de diálogo entre a Educação Popular e a Espiritualidade remete ao pensamento freireano sobre a busca do ser humano por “ser mais”. Nesse sentido, Freire (2005, p. 86) vai entender essas mudanças como um movimento interno do ser humano em busca por sua humanização, como vocação ontológica e histórica do ser, que só pode se dar na comunhão e na solidariedade dos existires. Para a perspectiva freireana, a educação precisa ser problematizadora justamente por esse caráter de impermanência dos homens, inserindo-os na realidade do aqui e agora e partindo de sua reflexão para o seu desvelamento. É um processo de reflexão e de conscientização do mundo inserido no mundo, que se dá concomitantemente. Para isso, não podem existir transformações que não conscientizem os homens de quem eles sejam verdadeiramente e que não os libertem e possibilitem sua autonomia.

Portanto, na perspectiva freireana, a transformação dos sujeitos não acontece de uma maneira individualizada em seu fim, para uma mudança particular de cada indivíduo, mas como premissa para uma transformação maior, coletiva, social, abrangendo todos aqueles em busca da emancipação e humanização igualitária de todos. Dessa maneira, a transformação esperada é uma luta coletiva, com responsabilização coletiva e de conscientização coletiva. Ele vai afirmar que “os homens são seres do que fazer é exatamente porque o seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 2005, p. 141).

Vasconcelos (2006, p. 31) segue a mesma linha de pensamento freireana e refere que o “ser humano é um ser de ‘*protest-ação*’, de ação de protesto”. Ser que se demonstra sempre em construção, nunca pronto. Muitas vezes, marcado por limitações corporais, afetivas e de inteligência, enraizadas em determinado local e tempo histórico, também submetido a situações de opressão, miséria e falta de perspectiva de superação das dificuldades existenciais. Contudo, o autor afirma que esse mesmo ser humano recusa-se a aceitar a realidade em que se encontra, qualquer que seja o seu tipo. Por isso, é um ser inconcluso, em

busca de sua construção de sentido na vida, compreendendo uma abertura para romper barreiras. Essa força de abertura, fonte de sua grandeza, nem sempre percebida e valorizada, é considerada sua transcendência como “abertura e atração pelo infinito em seres marcados pela limitação. Essa abertura os torna sempre insatisfeitos e protestantes” (VASCONCELOS, 2006, pp. 31-32).

Boff (2001, pp. 17-18) afirma essa essência transformadora humana, na qual o ser humano está sempre predisposto a mudanças, por estar sempre inconcluso, por se fazer física, psíquica, social e culturalmente. Porém, o autor alerta sobre a significação dessas mudanças, pois elas podem ser meramente quantitativas, superficiais e exteriores ou, diferentemente, transmutadoras de nossas estruturas de base, verdadeiras “transformações alquímicas, capazes de dar um novo sentido à vida ou de abrir novos campos de experiências e de profundidade rumo ao próprio coração e ao mistério de todas as coisas”.

Aqui faremos nossa primeira interlocução entre as abordagens mencionadas sobre a Espiritualidade e as perspectivas da Educação Popular. A noção de experiência ganha importância como constituinte da Espiritualidade e é, concomitantemente, um dos fundamentos basilares da perspectiva epistemológica educativo-popular, pois é da interlocução dos sujeitos com o mundo concreto, como nos asseverou Paulo Freire, por sua vivência mergulhada na realidade concreta que se desencadeia o processo de aprendizagem, construção de conhecimentos e propósitos de vida. “Daí que esse ponto de partida esteja sempre nos homens no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados” (FREIRE, 2005, p. 85). Nesse caso, a Espiritualidade refere-se à experiência de contato com dimensões para além de realidades consideradas normais da vida, possibilitando profundas mudanças na vida dos indivíduos, com descobertas sobre sua identidade e o seu sentido de vida (VASCONCELOS, 2006, p. 30).

Em outro pensamento sobre a noção de experiência, Boff (2011, p. 31) comenta a difícil compreensão desse conceito, visto que são muitas interpretações sobre seu rico contexto de significados e tenta uma compreensão etimológica como mais didática. “*Ex-peri-ência*” seria o conhecimento ou ciência adquirido pelo ser humano, em contato com a realidade, quando sai de si mesmo (*ex*), em busca de compreender um objeto em suas várias nuances (*Peri*). Contudo, essa realidade não se deixa penetrar com facilidade, e toda experiência corresponde a certo sentido de sofrimento e de luta. O aprendizado do ser humano acontece justamente com a apropriação da realidade. É o encontro com o mundo, que possibilita construir e destruir representações recebidas da sociedade ou da educação. “O

encontro é sempre enriquecedor, pois suscita nossa fantasia, fornece materiais para novas conexões, base para representações e ideias diferentes a cerca da realidade” (BOFF, 2011, p. 32).

Em sua análise filosófica sobre o conceito de Experiência para a Educação Popular, Melo Neto (2010, p. 11) compreende que, dentro do que ele chama de síntese metódica e dialética do termo “experiência”, o primeiro deles se refere firmemente aos aspectos subjetivos intrínsecos do ser humano relacionando-se à realidade objetiva. Esse primeiro momento englobaria a percepção dos sujeitos do mundo concreto, do “algo mesmo”, que só é descortinado em suas determinações e ganha um sentido existencial pelos elementos intuitivos e subjetivos dos indivíduos. “Um primeiro momento cheio de potencialidades de cada indivíduo, essencialmente singular”. Em consequência, essas impressões e percepções ganham outros espaços de sentido que levam a ações dentro da realidade social, entremeadas pelo diálogo com a coletividade.

Trazendo para a realidade vivida em experiências universitárias extensionistas de cunho educativo-popular no campo da saúde e do cuidado, Vasconcelos (2006) nos aponta que a riqueza pedagógica de vivências que envolvam o estudante com a realidade da vida do pobre, como a possibilidade de manter contato com famílias moradoras de comunidades subalternizadas constantemente, possibilita um processo de construção de vínculos, que vão ganhando novos sentidos para os estudantes e para as famílias. As visitas domiciliares periódicas são um bom exemplo de como se pode encontrar um caminho para a construção desse vínculo mais profundo de confiança e solidariedade entre estudantes e moradores. Nesse sentido, o autor analisa:

Visitando D. Maria que tem diabetes, em sua casa, fica muito mais evidente a percepção dos limites materiais e culturais para enfrentar seu problema, pois se fica conhecendo os conflitos familiares, os alimentos disponíveis, as fantasias sobre a patologia e seus projetos de vida. Sua diabete vai deixando de ser a única preocupação do estudante à medida que vai tendo acesso a outros problemas e outras buscas de sua família. A formação de vínculos de amizade com ela cria a possibilidade de se passar a entender sua situação através de sua diferente perspectiva de ver o mundo. A emoção suscitada nessa relação de amizade instiga a intuição do estudante, que passa a aprender a potência terapêutica de seu agir emocionado (VASCONCELOS, 2006, p. 125).

Batista (2012, p. 84) também vem nos dizer da potência terapêutica proporcionada por esse vínculo, pois ele permite que o estudante conheça melhor os membros da família, seus problemas, hábitos, alegrias e satisfações, tristezas e frustrações, o que possibilita um olhar mais cuidadoso para aspectos mais específicos que abrangem o indivíduo e seus familiares de

maneira integral, ou seja, seus aspectos biológicos, econômicos, sociais, políticos, culturais, e ampliar sua visão para as necessidades comunitárias. Assim, o vínculo afetivo construído gradativamente potencializa uma forma diferenciada de promoção da saúde “pautada numa relação de amizade, confiança e compromisso social. Aproxima o estudante do desenvolvimento de um cuidado em saúde integralizador, solidário e ético” (p. 84).

É uma possibilidade de vivência extremamente enriquecedora e uma perspectiva de troca de saberes que envolve mais do que os conteúdos curriculares, porquanto mobiliza conhecimentos intuitivos dos estudantes voltados para a sensibilidade, o cuidado, a amizade e o afeto com os moradores. E essa potência terapêutica impulsiona um agir emocionado que promove transformações interiores e exteriores a partir de uma experiência profunda.

Viver a experiência de abertura e envolvimento profundo com o outro, com suas inusitadas diferenças, a partir da oportunidade de encontro propiciado pelos chamados de seu pedido de ajuda e conhecer a criação que advém do se deixar ser levado pelo que é provocado nesse vínculo afetivo, liberta o profissional do aprisionamento de si mesmo. Abre-o para a possibilidade de novas formas de viver não submetidas à cultura do individualismo. Nesse sentido, a inserção do estudante, desde o início do Curso, em ambientes de trabalho profissional que facilitem a vivência de vínculos afetivos fortes no cuidado em saúde, pode criar condições para o acesso a emoções, percepções de sentidos e intuições que, durante milênios, foram elementos fundamentais na condução da prática médica, mas que foram deixados de lado nos últimos dois séculos (VASCONCELOS, 2006, p. 297).

A partir dessa vivência concreta, o estudante tem possibilidade de perceber a realidade do pobre sob uma nova perspectiva e se vincular a ela por uma identificação de afeto solidário, amizade, apoio e sensibilidade. O sentido desse encontro vai além da objetividade técnica de procedimentos ligados ao bem-estar físico e material da pessoa acompanhada, visto que percorrendo um caminho subjetivo que pode criar uma identificação profunda e significativa para a formação do futuro profissional.

De acordo com essa análise feita, parte-se de um dinamismo individual de percepção e compreensão do mundo pelo sujeito em formação, de seu sentido e significado dado individualmente, para, posteriormente, buscar uma reinterpretação coletiva das dimensões da realidade em termos de grupo. Essa percepção de sentido e significado é um elemento fundamental para a perspectiva da Espiritualidade, em que alguns teóricos vão entender que esse sentido é a própria vida (SOLOMON, 2003, p. 65). Mas uma vida que inclui nossa identidade e lugar no mundo, como propósito de vida.

2.4.2 Pelos caminhos da Espiritualidade: vivências estudantis orientadas pela Educação Popular na extensão universitária

Diante do que estamos discutindo até aqui, podemos dizer que a experiência estudantil de vivência com as famílias comunitárias potencializa a criação de canais subjetivos poderosos que possibilitam que os estudantes indaguem sobre os novos caminhos de formação, partindo desse vínculo estreito com a família acompanhada, o qual constrói sentimentos de afeto, carinho, respeito, atenção e amizade em relação a ela. Todos esses sentimentos estão atrelados a uma percepção amorosa de convívio que motiva o estudante a questionar sobre a transformação da realidade da família acompanhada que também são questionamentos sobre seu papel nesse processo. Dois elementos se destacam como prerrogativas dos estudos sobre a Espiritualidade e que se encontram presentes nessas vivências estudantis. O primeiro é a perspectiva do amor, que motiva e envolve a relação do estudante com a família, e o segundo diz respeito ao potencial de transformação interior que esse amor possibilita ao estudante e aos membros das famílias e uma motivação para uma mudança exterior em relação às dificuldades objetivas da vida comunitária.

A primeira perspectiva, a amorosa, é ressaltada como um dos sentidos maiores da vida humana. Solomon (2003, p.75) assevera que “a espiritualidade é paixão”. E traz uma explicação sobre essa relação de apaixonamento que não é irracional, que a vida espiritual é uma vida apaixonada e que nem a espiritualidade nem a paixão são irracionais. Ele elenca o amor como uma das paixões espirituais, juntamente com a reverência e a confiança, e considera o amor uma das virtudes, “e não, a virtude (...). Ele é uma das paixões que tornam a vida digna de ser vivida, e é, acima de tudo, a paixão que amplia o *self* e nos põe em contato com um cosmo maior, mais luminoso (grifos do autor)” (p. 78). Isso seria um entusiasmo apaixonado pelo mundo.

Freire (2005, pp. 91-92) também nos fala da importância desse amor persistente cultivado para transformar nossas vidas. Ele alega que o amor é um fundamento para o diálogo entre os homens e para a “*pronúncia do mundo* (grifo do autor)”, é diálogo e ato corajoso de compromisso com os homens, com a causa dos oprimidos e por sua libertação. Compromisso amoroso que é, conseqüentemente, dialógico. Amor como ato de valentia e de liberdade. Assim, na perspectiva freireana, o amor é um processo educativo dialógico de comprometimento profundo com a libertação e a emancipação dos considerados oprimidos. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. Educação como um ato amoroso, um ato de coragem, sem temor pelo debate e a

análise da realidade. “Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1983, p. 96).

Amor e justiça como frutos dessa Espiritualidade evangélica. “Amor entendido na sua dinâmica mais profunda: ser capaz de aceitar e conviver com o diferente” (FREI BETTO, 1994, p. 33). Nos estudos sobre a amorosidade, essa percepção cristã vincula-se ao sentido de amor *Ágape*, amor de caridade, discutido em Comte-Sponville (2011, p. 109). Para o filósofo, é o amor liberado do egoísmo, “quando não há mais do que a benevolência, quando se ama verdadeiramente ao outro para o bem dele e não mais para o nosso próprio bem”. Esse seria um amor do tipo ideal, sem pertencimentos, sem fronteiras, por isso tende ao universal, mas singularmente situado em cada encontro, apontando a possibilidade de amarmos menos a nós mesmos, egoisticamente, e de amar mais o outro por sua alteridade, e não, por interesses individualistas. É um amar impossível se for pautado em bases materialistas, um “amor gratuito – que não procura, nem espera ser amado em retorno – torna-se possível apenas por meio da abertura de nosso ser psíquico à dimensão espiritual” (LELOUP, 2006, pp. 124-125).

Nessa discussão, a experiência do vínculo dos estudantes participantes de iniciativas extensionistas com as famílias moradoras de comunidades pobres demonstra o incentivo a esse tipo de relação que se liga, primeiramente, ao estranhamento de uma realidade cheia de precariedade e, posteriormente, a uma relação estreita de amizade, semeando uma identificação e ligação com as potencialidades subjetivas dos moradores, em termos de amizade e necessidade de apoio e compromisso com as transformações da realidade precária em que eles se situam.

Essa potencialidade pela mudança, pela transformação, seja ela subjetiva, em termos de compreensão de mundo e sentido de vida, ou objetiva, em termos de mobilização para ação transformadora, é o segundo elemento fundamental desse encontro pedagógico entre os estudantes e os moradores de comunidades pobres. Na perspectiva da graduação, a proposição humanizadora, advinda da concepção da extensão popular em saúde, aponta caminhos capazes de desenvolver o sentido do compromisso do educando em formação. Para Cruz (2010), diversos estudantes estão tendo a oportunidade de se abrir para o novo, a partir de práticas extensionistas, contatos com movimentos populares de saúde, com os movimentos sociais e pelos embates cotidianos. Eles têm se tornado mais sensíveis à percepção das inconsistências e aos limites da relação verticalizada com a população, principalmente, tomando uma posição crítica sobre a inconclusão do saber acadêmico. “No lidar com os problemas em suas raízes, as palavras dos livros tomam corpo, calor, cor e cheiro de gente. O contato com a educação popular pode provocar os estudantes a dialogar com aquilo que é do

excluído, das ‘minorias’, dos pobres, do marginalizado, do contra-hegemônico” (idem, p. 172). E podem exercitar a valorização da Espiritualidade e da subjetividade em si e nos outros. Por fim, compreendem a importância de respeitar a complexidade dos problemas sociais e de desenvolverem a percepção crítica da realidade, desvelando uma abordagem política nas relações interpessoais para a transformação social.

Em termos de Extensão Popular, a base dessa transformação acontece por meio do convívio e do vínculo com estudantes, professores, pesquisadores e profissionais envolvidos com a realidade das comunidades populares. Fleuri (2006) entende que esse encontro dos educandos com a situação de miséria, de doença e, muitas vezes, com a morte, afeta profundamente a subjetividade dos discentes, impulsionando-os a encontrarem novos mecanismos de cuidado com o outro e consigo mesmos. Portanto, nesse “reencontro com o outro e consigo, agentes de saúde revalorizam o trabalho interdisciplinar e em equipe, re-significam os saberes populares, redescobrimo a importância da afetividade e da espiritualidade nos processos de cura” (p. 232), incentivando-os ao processo de transformação coletiva.

Trata-se, então, de uma transformação que inicia pelo compromisso e pela responsabilização individual, uma abertura para a consciência de cada um de seu viver e das necessidades que, processualmente, adquire um caráter comunitário, de grupo, de solidariedade e organização coletiva. Contudo, o meio de interlocução entre os processos particulares de autotransformação de cada sujeito individualmente acontece com o compartilhamento e com a comunhão dos saberes, olhares e dizeres de todos, pela via do diálogo.

A ação dialógica apresenta-se como um instrumento fundamental para o processo transformador, pois abre o processo reflexivo coletivamente, num comunicar-se que é, acima de tudo, conscientizar-se. Freire concebe que o diálogo um fenômeno humano fundado no dizer da palavra. Porém, essa palavra tem como dimensões constituintes a ação e a reflexão para ser dialógica, “de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que uma parte, uma delas se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2005, p. 89). Portanto, dizer a palavra verdadeira significa, potencialmente, transformar o mundo, só compreendida com a inter-relação entre o sujeito e o outro, entre o eu e o tu.

Esse caráter dialógico, no caminho da Espiritualidade, advém da relação do ser humano consigo mesmo e com os outros. Na filosofia do diálogo, verificada em Martin Buber, propõe-se uma confluência entre as palavras-princípios – EU e TU – em que acontece

a reciprocidade de um autêntico encontro inter-humano, um encontro com a totalidade do seu ser (BUBER, 1974). Na relação com o outro, passamos a ser mais humanos. Nesse sentido, a defesa da abordagem educativa passaria pela formação de pessoas capazes de propor metas para suas vidas que as conduzam de maneira coerente. “Essa tarefa requer a unidade entre o caminho escolhido e aquele que se vislumbra alcançar, diante do qual o educador exerce um papel de *guia* (grifo do autor)” (SANTIAGO, 2010, p. 196).

Freire (2005, p. 192) compreende essa via educativa como uma teoria da ação dialógica expressa pela colaboração, pela união, pela organização e pela síntese cultural. Para ele, o eu dialógico, assim como em Buber, “sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu -, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*”. O entendimento freireano quer tornar relevante que, dentro dessa lógica, não há um sujeito que domina para conquistar um objeto inanimado. Mas sim “sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para sua transformação” (ibidem). Dessa forma, é na colaboração, como “característica da ação dialógica, que não se pode dar a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (idem, p. 193).

Contudo, continuando o raciocínio que nos conduz pelas trilhas das transformações dos sujeitos no mundo, essa é uma concepção comunicativa que exige não apenas os mecanismos cognitivos e racionais para um verdadeiro dialogar e colaboração inter-humana, mas também que se tenha uma abertura interior e intersubjetiva para a alteridade do outro, uma compreensão de suas idiossincrasias, uma solidariedade por suas diferenças, enfim, acima de tudo, precisa-se ter uma confiança mútua entre os comunicantes.

A questão da confiança, que leva a uma colaboração autêntica, é uma assertiva preponderante para os estudos da Espiritualidade atualmente e para a concepção educativo-popular. Ela expressa um tipo de crença tanto em você mesmo, quanto no mundo. A confiança, como foi dito, aliada ao amor e à reverência, constitui-se como parte da tríade básica da espiritualidade e base de nosso bem-estar emocional. A confiança, mais do que o amor, apresenta-se como uma atitude e postura diante do mundo, que acarreta, até certo ponto, um risco e uma vulnerabilidade. Confiamos, muitas vezes, porque temos de fazê-lo, porque não temos o controle completo do mundo ou do nosso destino. “Mas, ao mesmo tempo, a confiança acarreta também responsabilidade, se não pelo destino do mundo, pelos compromissos que assumimos nele” (SOLOMON, 2003, p. 108). Em Frankl (2008), essa responsabilidade representa a resposta que o ser humano dá à vida, se responsabilizando e respondendo por sua própria vida. E essa resposta só pode se dar de maneira responsável.

Nessa perspectiva, a responsabilidade sobre a vida é considerada “a essência propriamente dita da existência humana” (FRANKL, 2008, pp. 133-134).

E essa noção de confiança relacionada ao comprometimento e à responsabilidade no mundo é essencial na perspectiva da Educação Popular como fé no humano. Freire (2005, pp. 93-94) entende que não é possível realizar autenticamente o diálogo sem uma intensa fé nos homens, em sua capacidade de fazer-se e refazer-se, de criar-se e recriar-se, fé em seu “*ser mais*” como um direito e não privilégio. E por ser um dado *a priori* do diálogo, sua existência antecederia inclusive o ato comunicativo. “O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles”. Contudo, essa não é uma fé cega e ingênua, mas crítica, que sabe da possibilidade de os indivíduos se alienação se alienarem em situações concretas, prejudicando o diálogo. Por isso percebe esse empecilho como um desafio a ser superado. O poder de transformação, aliado à confiança, está potencializado e pode constituir-se, realizar-se, renascer, a partir dos embates pela libertação de todos e do trabalho livre (FREIRE, 2005).

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre seus sujeitos (p. 94).

Sob esta concepção, a busca por um entendimento dialógico entre os homens, numa perspectiva transformadora da realidade, depende, profundamente, da consciência dos sujeitos de sua realidade, para, por meio de sua práxis, efetivar essa transformação para a emancipação. A noção de consciência abrange vários significados possíveis, de acordo com o campo do conhecimento que se adentra. Para nosso estudo, tomaremos como base a perspectiva freireana de conscientização para, partindo dela, fazermos um paralelo com outras abordagens.

Em Freire (1983, p. 105), a consciência é fundada pela relação do homem no e com o mundo, e sua captação dos dados da realidade, do fenômeno, da situação vivida, a partir da possibilidade de conexão dos nexos causais que consegue elaborar, apreendendo sua causalidade. Fiori (2005) reflete sobre essa concepção de consciência partindo desta concepção freireana:

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve,

transformando-o em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; e o êxito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Desapegado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios. O meio envolvente não o fecha, limita-o – o que supõe a consciência do além-limite. Por isto, porque se projeta intencionalmente além do limite que tenta encerrá-la, pode a consciência desprender-se dele, libertar-se e objetivar, transubstanciando o meio físico em mundo humano (FIORI, 2005, p. 13).

A compreensão, nessa perspectiva, será tão mais crítica caso esse homem consiga a apreensão da causalidade autêntica. “E será tão mais mágica, na medida em que se faça com o mínimo de apreensão dessa causalidade” (FREIRE, 1983, p. 105). O meio de se conseguir a consciência crítica está na análise, mesmo porque, para o autor, a causalidade autêntica tem um caráter cambiável de acordo com a temporalidade, precisando sempre ser verificada. Ao contrário da consciência ingênua, que atribui um caráter estático às causalidades como algo já estabelecido.

Essa concepção de consciência engloba características mais detalhadas, vislumbradas por Wanderley (2010), que nos fazem compreender melhor o pensamento freireano, como: o anseio por uma análise profunda dos problemas, mesmo com o reconhecimento da falta de meios para fazê-lo; o reconhecimento, também, da mutação da realidade; a busca sempre constante pela substituição de explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade; a atenção para os testes e as verificações das descobertas, constantemente disposta a revisões e reavaliações; a tendência ao não preconceito diante dos fatos novos, principalmente em relação a sua análise; a percepção de uma intensa inquietação e crítica no reconhecimento de sua quietude e inquietude; o reconhecimento da autenticidade do algo, e não, de sua aparência; a responsabilização e o reconhecimento da sua autoridade, repelindo sua transferência quando lhes digam respeito; a valorização e a nutrição pelo diálogo sempre indagador, investigador e questionador; e, por fim, a busca pela validade do que é novo ou o que é velho antes de aceitá-los. Essa caracterização mostra-nos a necessidade de um intenso trabalho objetivo e subjetivo dos sujeitos para o alcance de sua meta de conscientização crítica diante da realidade.

Por outro lado, Vasconcelos (2009, p. 332) considera a importância dessa conscientização como fundamental para a aquisição de direitos por todos, como também dos meios de luta para a conquista desses direitos no jogo político. Mas entende que a Educação Popular, que centraliza sua atenção apenas nos aspectos conscientes do problema humano, é insuficiente, “porque não aborda as dimensões intuitivas, sensorial e emocional de forma integrada à razão”. O autor cita as observações feitas por Rolnik (1994), sobre os países

avançados da Europa, nos quais acontece o reconhecimento e o extremo respeito aos direitos de cada indivíduo, como cidadão e, ao mesmo tempo, um distanciamento entre as pessoas, denominado de anestesia à interação afetiva, que, muitas vezes, provoca solidão, apatia e sentimento de rejeição social. “Há um máximo reconhecimento do outro em sua condição de cidadania e o mínimo acolhimento do outro em sua totalidade” (VASCONCELOS, 2009, p. 331).

Nesse sentido, o autor defende uma tomada de inconsciência que significa cultivar o acolhimento afetivo e espiritual entre as pessoas, na sociedade, pela via educativa de um aprendizado para lidar, subjetivamente, com o encontro das transformações e das inquietações interiores do outro, que lhe é diferente e com sua subjetividade. Concomitante à tomada de consciência, esse acolhimento torna-se um aliado poderoso, com vistas a uma nova ética da inteireza e da abertura ao processo de recriação subjetiva para novas formas de vivências humanas, em que “a abertura e entrega à processualidade da vida e às suas criativas e surpreendentes consequências sejam o valor maior” (p. 332).

2.4.3 Os modos de cuidar: noções da Espiritualidade e da Educação Popular em Saúde

Essa noção de abertura, de acolhimento e de encontro com o outro traz implícita uma dimensão profundamente importante para o campo da Espiritualidade e para a perspectiva da Educação Popular em Saúde: a dimensão do cuidado. Todos os constituintes educativo-populares discutidos até aqui, como a experiência, a amorosidade, a transformação, o diálogo e a conscientização, ganham concretude a partir da vivência significativa do cuidado entre os sujeitos, cuidado de si, cuidado com o outro, cuidado com o mundo.

A noção do cuidado em saúde está relacionada às interações entre os usuários dos serviços de saúde, profissionais e instituições em ações que são realizadas com os indivíduos, seus familiares e sua comunidade, na tentativa de promover a saúde, prevenir doenças e dar assistência a essas ocorrências, tratando, respeitando e atendendo ao sujeito com qualidade para a resolução dos problemas. É um agir movido pela ética nas ações de cuidado, numa atitude de preocupação, consideração e afetividade do profissional com os usuários (BATISTA, 2012, pp. 57-58). Nessa percepção, a extensão popular, permitindo a inserção de estudantes em situações de valorização da subjetividade em relação ao cuidado com as pessoas e famílias em situação de crise, desperta o estudante para uma concepção integralizadora do cuidado em saúde que vai de encontro à perspectiva fragmentadora que ainda permeia fortemente a formação universitária tradicional em saúde (idem, p. 97).

Teixeira (2006, p. 360) também vai mencionar o cuidado como componente essencial no horizonte da multidimensionalidade no trabalho em Educação Popular em Saúde, o qual é uma dimensão da integralidade, numa ampliação do olhar e abertura a outras dimensões. Nesse sentido, o profissional de Saúde é incentivado a refinar a compreensão do outro, “enquanto mistério irreduzível e irrevogável”, e estabelecer novos vínculos de intersubjetividade, experimentando uma “dinâmica da acolhida, da cortesia e da escuta”. Assim, pensar na inserção de estudantes em início de suas formações universitárias nesses contextos, como visitas domiciliares e apoio a mobilizações comunitárias populares, possibilita a vivência de vínculos afetivos fortes no trabalho em saúde e potencializa a abertura para emoções, percepções, sentidos e intuições que, historicamente, foram elementos fundamentais na conduta cuidadora em saúde (VASCONCELOS, 2006, pp. 296-297).

Essa perspectiva também pode ser encontrada em Boff (1999, p. 34), mencionando Heidegger para tentar compreender a amplitude do cuidado, como mais do que um ato ou atitude em relação ao outro, pois se encontra enraizado no ser humano, raiz primeira antes que esse faça qualquer coisa, como “*modo-de-ser* essencial, sempre presente e irreduzível à outra realidade anterior”. Assim, o cuidado seria “uma dimensão fontal, originária, ontológica, impossível de ser totalmente desvirtuada”, que entra na natureza do ser humano e em sua constituição. Um modo-de-ser que é, essencialmente, um novo ser. “É uma maneira de o próprio ser se estruturar e dar-se a conhecer. (...) O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano”.

E poderia ser compreendida também como ‘cuidado de si’. Freitas (2010, p. 66), com base na filosofia foucaultiana, entende a existência de uma preocupação com a noção formativa do ser humano, a formação de si, e coloca o cuidado de si também como conhecimento de si. “Ao dirigir a atenção para si, o que se busca é avaliar o lugar que se ocupa no mundo e o sistema de necessidades no qual o sujeito se encontra vinculado. O cuidado de si configura-se como um princípio ordenador de nossas ações”. Dessa forma, ao invés de nos isolarmos da comunidade humana, somos articulados a ela pelo. “Um modo preciso de manter nossas ações nos limites e formas consideradas convenientes, ou seja, uma maneira de abordar a formação humana no registro ético”.

Essa ação essencial de cuidado, que é fundamental no ser humano, realiza-se em sua subjetividade e na intersubjetividade com os outros indivíduos inseridos no mundo. Ela vai aprofundando-se em mobilizações interiores dos atores sociais, dos movimentos e dos grupos identificados em termos de solidariedade, compreensão, compaixão, ideais humanitários e libertários e em ações, embates, lutas, como “doação de vida”, como guerreiros inundados por

um objetivo comum maior, uma utopia que os move como seres humanos sedentos de emancipação e de liberdade, diante de realidades injustas e excludentes que campeiam nossa sociedade voltada para o capital. Diante desse panorama, Boff (1994, p. 10) se pergunta: “Qual a força secreta que sustenta todos esses grupos? Onde haurem esperança para continuar a sonhar, a resistir e a querer uma sociedade mais humana e feliz para eles e seus filhos e filhas?”.

Ele fala da “mística do engajamento e da luta” (BOFF, 1994, pp. 10-11) para os sujeitos envolvidos nas diversas correntes de entendimentos e iniciativas de transformação social comprometidas, igualitárias, participativas, democráticas, éticas e amorosas, voltadas para organizações religiosas, políticas, econômicas, ecológicas ou filosóficas. O que todas demonstram ter em comum é a identificação com grandes sonhos e visões de um novo mundo, com relações sociais mais compreensivas, compassivas e amorosas, humanizadas e benevolentes, que povoam o nosso imaginário e que, “de tempos em tempos, incendeiam os corações”.

A noção de Espiritualidade vai ganhar sentido como referência presente nesses embates, nas decisões, nos avanços e nos recuos que constituem o drama humano e histórico. Seu significado fica fortalecido onde as pessoas e os grupos se confrontam com fracassos e derrotas e, ainda assim, mantêm a coragem de insistir, resistir, protestar, empenhar-se e arriscar-se em prol de causas dignas. “Espiritualidade e mística pertencem à vida em sua integralidade e em sua sacralidade. Daí nascem o dinamismo da resistência e a permanente vontade de libertação” (BOFF, 1994, p. 11).

Essa dimensão guerreira, esperançosa e combativa do humano, é uma dimensão fundamental inerente também à perspectiva da Educação Popular pela busca por transformação social e política que se encontra como horizonte utópico de sua existência, como “mística da transformação do mundo, da justiça, da emancipação dos pobres” (FREI BETTO, 1994, p. 49). Essa potencialidade é chamada de mística por ser, em última instância, ética e, a “ética é um dos nomes da mística” como exigência de coerência, como uma “mística de olhos abertos e mãos operosas” em prol dos pobres e dos deserdados da terra (BOFF, 1994, p. 52).

É importante salientar a existência de muitas propostas educativas direcionadas à construção da justiça social, que valorizam o diálogo e a participação dos movimentos sociais sem estar ligadas às premissas da Educação Popular, principalmente na forte tradição do trabalho social na Europa. O que pode diferenciar a perspectiva da Educação Popular de outras correntes sociais talvez seja justamente a valorização dessa dimensão profunda das

ações educativas coletivas, com um intenso simbolismo ligado às dimensões sentimentais profundas advindas das classes populares, em suas manifestações de religiosidade na América Latina. Seria inovar por trazer a paixão e a compaixão para a ação educativa no trabalho político, no sentido de superar a opressão (VASCONCELOS, 2010, p. 115).

Essa luta social coletiva é sustentada pela concepção de atração humana pela transcendência ao infinito e, embora repleta de limitações, é capaz de olhar criticamente para sua realidade e, inconformada, seguir em um movimento de protesto, motivada por uma vitalidade surpreendente por transcender, ultrapassar as realidades naturais. É uma transcendência como ela vital inerente ao ser humano, nascedouro de sua insistência pela luta social coletiva, como experiência fundamental para a sedimentação dos movimentos sociais, Essa luta é um caminho de desenvolvimento espiritual. “É preciso aguçar a percepção sensorial, a intuição, a sensibilidade emocional e a razão. A luta motiva o aprendizado; dá sentido ao estudo” (idem, p. 118).

Freire (1983, p. 40) aponta a importância da ligação espiritual para o ser humano em busca de sua transcendência, pois somente ele é capaz de transcender. A raiz dessa transcendência está na consciência de sua finitude, como ser inacabado, e cuja plenitude se acha na ligação com o seu Criador, a qual só pode ser de libertação, jamais de dominação ou domesticação. Pelo pensamento freireano, a mencionada busca por ser mais é essencialmente o movimento dialético pela procura por sua realização pessoal, projetando-se e impulsionando-se para o futuro, no caminho da transcendência, tendo consciência de si mesmo e do mundo que o constitui e dando novos sentidos a sua existência (BATISTA, 2012, p. 51).

A compreensão dualista do discurso religioso tradicional sobre a transcendência, como aquilo que ultrapassa esse mundo, que vai além dessa vida e está firmemente separada de tudo aquilo que é corporal, manipulável e criado por nós, que é imanente, qual seja o mundo cultural, político, mundo do aqui e agora, é questionada em Boff (1994, p. 68) em sua noção de “transparência da experiência espiritual ou mística”. Para esse autor, a transparência está ligada à nossa experiência originária. É fazer a experiência de Deus atravessando e mergulhando em todas as dimensões da nossa vida cotidiana, “respirando o ar poluído, alegrando-me, tomando cerveja, empenhando-me num compromisso na favela, procurando entender algum texto que se esteja estudando. Isto é experimentar Deus em todas as coisas, pois ele vem misturado com tudo isso”. Para a concepção da Educação Popular, a noção de transparência evoca uma sensibilidade profunda e atenta de quem se dispõe a essa experiência originária, procurando ver o que está por trás de cada situação, fato, fenômeno, encontro, o

que os constitui e os sustenta. Fazer das coisas “símbolos, sinais, sacramentos, imagens”. Essa é a chave do místico (BOFF, 1994, p. 71).

Esse olhar místico, que atravessa todas as experiências da existência humana, aponta para a percepção de reverência em relação à posição em que o ser humano se encontra no mundo, como terceiro elemento basilar para a Espiritualidade (SOLOMON, 2003). É uma postura reverencial que pode ser compreendida, nos aportes teóricos educativo-populares, como a noção de humildade no aprender, como elemento essencial no processo de troca de saberes e construção de conhecimento entre os seres humanos. Freire (2005, p. 92) já mencionava que não há diálogo entre os homens sem a presença da humildade. “A *pronuncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante”. Solomon (idem) complementa afirmando que ser reverente, como em Freire, significa reconhecer os próprios limites em relação aos outros, mesmo diante de pessoas percebidas como mais debilitadas e fragilizadas que nós. E essa postura, para os dois pensadores, implica responsabilidade para além da humildade. Na visão freireana, os homens que não têm a humildade no dialogar não podem aproximar-se de outros para um autêntico encontro, sendo que, para Solomon, o ser reverente – ou espiritual, como diz o autor – é ser ativo e responsável com todos, com o mundo, com a natureza, com as leis e instituições sociais dignas de reverência.

Contudo, a maior característica do humano, para sua posterior autonomia, é a busca por sua libertação, que vai se fazendo ao longo do processo dialógico e transformador com outros seres humanos. É essa parte intrínseca da essência do ser humano em busca de sua humanização e humanidade. Freire (2005, p.60) nos fala da libertação que se faz dos oprimidos como homens e não “coisas”, em uma autolibertação. “Por isso, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho – também não é libertação de uns feitos por outros”. Na perspectiva de Frankl, a liberdade é compreendida como a possibilidade de escolhas na concretude da vida, nas situações. Ele reconhece que o ser humano não é livre de condições, mas para se posicionar, “apesar das condições” (AQUINO, 2011, p. 52). É o que Freire dimensiona como consciência e busca por transformação individual e coletiva.

Por tudo o que foi mencionado, os constituintes convergentes entre as concepções da Educação Popular e da Espiritualidade, expostos ao longo deste capítulo teórico, perpassam a perspectiva experiencial, transformadora, amorosa, cuidadora, cuidadosa, confiante, transcendente, reverencial e libertadora do ser humano, em relação às dimensões subjetivas, intuitivas, emocionais e simbólicas, inerentes à Espiritualidade humana e possibilitam convergências como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1: Convergências entre os aspectos teóricos da Espiritualidade e da Educação Popular

	ESPIRITUALIDADE	EDUCAÇÃO POPULAR
Experiência	Relação do humano inserido no mundo, no aqui e agora	Relação do humano com a realidade (individual e coletiva)
Transformação	Abertura para uma mudança interior profunda reorganizadora das estruturas de base	Disposição para a construção da autonomia coletiva e humanização dos sujeitos
Amor	Apaixonamento pela vida, o que dá sentido à vida, ser capaz de conviver o diferente	Fundamento do diálogo e compromisso com os oprimidos, doação de vida
Diálogo	Encontro autêntico, relação EU-TU	Relação horizontalizada, comunhão de saberes, práxis problematizadora
Confiança	Colaboração autêntica, crença em si, no outro e no mundo, postura diante do mundo	Fé na capacidade do homem de refazer-se, fé crítica, compromisso
Reverência	Compreensão na limitação e finitude humana, responsabilidade com o mundo	Humildade como postura para o aprendizado diante do outro, compartilhamento
Consciência	Processo de autoconhecimento e autotransformação a partir da reflexão das vivências	Compreensão aprofundada da realidade e ação frente ao mundo para sua transformação
Cuidado	Modo-de-ser essencial do humano, dimensão originária, maneira como se é consigo, com o outro e com o mundo	Refinamento da compreensão e ação com o outro, atenção, escuta, vínculo afetivo

Fonte: Próprio autor

Desta forma, as consequências de se trabalhar espaços pedagógicos que valorizem esses componentes, dentro da formação universitária, abrem a possibilidade, como mencionado pelos autores, de novos patamares da multidimensionalidade humana, na formação de futuros profissionais mais preparados para os desafios da vida e comprometidos com uma humanização do campo da Educação, da Saúde e do Cuidado.

CAPÍTULO 3 – VIVENCIANDO O MUNDO POPULAR E O PEPASF: ESPAÇOS DAS EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS

Neste item, contextualizamos a experiência extensionista do Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF), para dimensionar as ações das quais os estudantes vinculados ao Projeto faziam parte no período da observação participante e compreender as diretrizes teórico-metodológicas balizadoras do processo pedagógico orientador do Projeto.

No período de investigação da presente pesquisa, faziam parte do PEPASF quatro projetos parceiros, com ações interdisciplinares conjuntas entre eles, a saber: o Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde do Trabalhador (PEPAST), voltado para a atuação interdisciplinar de apoio e reflexão sobre as condições de trabalho e de saúde dos trabalhadores, com atividades dentro da comunidade junto com os grupos operativos; o Projeto Para Além da Psicologia Clínica Clássica, centrado na perspectiva de acompanhamento psicológico e emocional, individual e coletivo para grupos da comunidade. Boa parte dos integrantes do Para Além participava do grupo CriAção – Criatividade em Ação (CriAção), voltado para o trabalho educativo e pedagógico com as crianças da comunidade, numa perspectiva lúdica e dialógica. Estudantes de outros Projetos também faziam parte, como facilitadores, das atividades do grupo de crianças, que aconteciam aos sábados à tarde, depois das visitas domiciliares; o Projeto Educação Popular na Atenção a Gestantes e a Puérperas (PROENF), um grupo operativo de acompanhamento pré-natal e pós-natal às gestantes e puérperas moradoras da Comunidade, constituído de estudantes do Curso de Enfermagem, como também de outros estudantes que se interessassem em trabalhar com a temática da maternagem, além de desenvolver atividades artesanais com as participantes. As atividades do grupo aconteciam aos sábados à tarde, após as visitas domiciliares matutinas; o Projeto Fisioterapia na Comunidade (Fisio na Comunidade), direcionado para atividades de acompanhamento fisioterápico aos moradores e aos grupos da Comunidade. No período observado, o projeto contava com a participação de sete professores e cerca de 40 estudantes.

Numa perspectiva de ação multidisciplinar, o PEPASF e os projetos parceiros tinham como atividades em comum as visitas domiciliares interdisciplinares, com os estudantes de cursos diferentes, que formavam duplas para visitar os moradores, aos sábados pela manhã, e uma reunião ordinária semanal, realizada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), às segundas ou terças-feiras. Essas duas atividades eram consideradas obrigatórias, por fazerem parte da carga horária exigida pelo Projeto para recebimento do certificado, ao final de um ano de participação do estudante, tempo mínimo exigido para sua permanência oficial no

Projeto. Outro ponto em comum entre todos os Projetos parceiros era a centralização de todas as ações na Comunidade Maria de Nazaré, cada Projeto com suas demandas específicas, porém realizando, concomitantemente, atividades interdisciplinares entre os estudantes dos diversos Projetos.

A Comunidade Maria de Nazaré é uma comunidade periférica localizada no Bairro dos Funcionários III, município de João Pessoa, no estado da Paraíba, que se estabeleceu, em 1987, por meio da ocupação irregular de uma área pertencente ao estado. Situa-se em um terreno de relevo acidentado, irregular, em condições precárias de infraestrutura, como falta de saneamento básico e destino inadequado do lixo. A maioria das casas é construída de alvenaria, e algumas delas estão posicionadas em locais impróprios para habitação, correndo o risco de desabamento. Atualmente, tem cerca de dois mil e quatrocentos moradores em setecentas e noventa famílias, com renda mensal, em geral, inferior a um salário mínimo atual, obtido pelo trabalho informal. A população enfrenta dificuldades socioeconômicas graves, convive com o alcoolismo, com o narcotráfico e com a consequente violência, inclusive, com a ocorrência de homicídios (BATISTA, 2012).

Apesar das dificuldades inerentes ao contexto dessa comunidade, sua população apresenta-se bastante organizada politicamente. A Associação Comunitária Maria de Nazaré (ACOMAN) é a instituição que representa os diversos interesses da população e articula as lutas políticas comunitárias que, com o apoio de suas lideranças e do PEPASF, tem conseguido muitas melhorias para a comunidade, tais como: urbanização, fruto da luta pela moradia; o Centro de Referência para Inclusão Social e Produtiva da Comunidade Maria de Nazaré (CRISPMAN); O Centro de Referência em Educação Infantil (CREI); e uma Unidade Básica de Saúde próxima ao território da comunidade.

3.1 CONHECENDO OS MORADORES E A COMUNIDADE: AS VISITAS DOMICILIARES E A PARTICIPAÇÃO NOS GRUPOS

Nas manhãs de sábado, cerca de 40 estudantes inseridos no projeto, no período da observação participante, compareciam, por volta das 8:30h, à Escola Estadual Antônio Mariz, localizada na comunidade, para uma reunião organizativa breve antes das visitas domiciliares, que durava, geralmente, até às 9:00h ou 9:30h, com informes e demandas necessárias para aquele momento das visitas. Foi possível notar, em relação a esse momento do Projeto, por vezes, pouco comparecimento dos estudantes, como também o atraso de muitos para o início das reuniões e das visitas. Seguindo a organização das atividades, depois dessa breve reunião,

os estudantes dividiam-se em duplas e dispersavam-se, direcionando-se pelas ruas da comunidade para as casas das famílias que visitavam. É importante enfatizar que as famílias visitadas são previamente cadastradas pelo Projeto e sabem, antecipadamente, quais os estudantes que estão responsáveis por comparecer às suas casas para acompanhar a família e os moradores, semanalmente.

Em relação às duplas interdisciplinares, eram formadas por um estudante novato e outro mais antigo em termos de tempo de permanência no Projeto. Essa era uma maneira de irem introduzindo os novatos nas dinâmicas das atividades do grupo. Foi possível perceber que essas duplas eram formadas de maneira espontânea pelos próprios estudantes, que se aproximavam de acordo com suas escolhas pessoais. Os professores não participavam diretamente dessa fase e deixavam os estudantes à vontade para fazerem suas opções. Outra observação importante sobre essa vinculação entre os estudantes foi a percepção da relevância dada pelos estudantes novatos, aos estudantes mais antigos do Projeto. Por vezes, os veteranos eram mais assediados pelos novatos do que os professores e solicitados para prestar esclarecimentos, dar sugestões, orientações e auxiliar na condução dos seus trabalhos. Isso possibilitava uma aproximação mais rápida entre eles e uma vinculação maior ao longo do tempo. Era possível perceber, ainda, que alguns veteranos tinham mais desenvoltura e protagonismo para resolver e encaminhar demandas e problemas mais específicos surgidos, relacionados às visitas ou aos grupos operativos. Era uma dinâmica organizativa, em que se notava que os professores eram abertos às iniciativas dos estudantes e os incentivavam. Essa era uma das estratégias metodológicas desenvolvidas sob a orientação da perspectiva da Educação Popular. Contudo, em outras ocasiões, percebemos, também, que nessas reuniões, os estudantes - veteranos ou novatos – pediam ajuda aos professores para resolverem algum problema ou questão ligada a casa visitada, que precisava da presença e da orientação mais específica dos docentes.

De maneira geral, havia uma relação menos hierarquizada entre os docentes e os educandos, com muitas trocas de informações e encaminhamentos para a operacionalização dos trabalhos desenvolvidos dentro e fora da comunidade, e uma postura de boa vontade e disponibilidade dos professores para ouvir e acompanhar os estudantes em suas demandas específicas, o que possibilitava mais entrosamento e intimidade para dialogarem sobre as necessidades apresentadas. Essa perspectiva de horizontalidade nas relações entre educandos e professores corresponde, também, à orientação pedagógica da abordagem da Educação Popular, para mais intercâmbio de saberes e de construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, comumente, os professores estavam presentes nas manhãs de sábado como intermediadores do acesso dos estudantes às casas e das articulações com os profissionais da área de Saúde atuantes na comunidade, em instâncias como a Unidade de Saúde da Família (USF), com o acompanhamento das demandas de saúde das famílias acompanhadas, e a Associação Comunitária Maria de Nazaré (ACOMAN), apoiando e ajudando na construção de estratégias de apoio social para as necessidades comunitárias - melhoria da urbanização local, ações educativas para crianças, jovens, trabalhadores, idosos e profissionais cuidadores do campo da Saúde. Alguns estudantes mais antigos também acompanhavam os professores nessas incursões e participavam ativamente dessas construções coletivas. Todavia, havia pouco engajamento da maioria dos estudantes nesse sentido, apesar do incentivo constante e insistente dos professores para que participassem efetivamente das lutas políticas comunitárias. Essa perspectiva é uma das diretrizes da Educação Popular, no sentido de transformar a realidade social. A participação efetiva dos grupos, a mobilização e a organização são sobremaneira importantes para a busca de melhorias para a qualidade de vida da comunidade, e um dos objetivos do Projeto era esse engajamento e apoio às demandas sociais e políticas da população empobrecida. Por isso, a busca pelo engajamento estudantil nessas demandas era uma das prioridades pretendidas. Porém, esse objetivo só era possível de ser alcançado com o tempo de convívio do estudante no Projeto e o seu amadurecimento e mais criticidade sobre a realidade comunitária.

É importante ressaltar que, logo no início da trajetória do estudante, o aspecto da cultura interna do Projeto que mais facilitou o entrosamento, dinamizando a aproximação entre os participantes e atraindo o interesse dos estudantes, vinha de uma linguagem mais lúdica e simbólica entre eles. O itinerário de convivência entre a dupla era entendida, convencionalmente, como a representação de um relacionamento amoroso que vai desde a “paquera” até o “casamento”. Essa linguagem simbólica, usada com bom humor, era comumente acatada entre os participantes. Eles se divertiam bastante com essa conotação amorosa dada às suas parcerias e eram incentivados a isso pelos professores. Portanto, a fase inicial da relação entre os estudantes era considerada a fase da “paquera”, quando os estudantes começavam a se conhecer e a descobrir afinidades e identificações para permanecerem juntos, buscando a identificação mútua com as famílias visitadas.

Foi interessante perceber esse cunho mais afetivo de proximidade entre os participantes, pois isso possibilitava a criação de uma cumplicidade maior entre as duplas o que, com o tempo, tornou-se para alguns uma relação de amizade dentro do grupo. O objetivo dessa estratégia era de fazer com que os participantes se aproximassem mais uns dos outros e

conseguissem construir uma vinculação pautada em sentimentos mais afetuosos e amistosos entre eles. Dessa forma, cada dupla de “paqueras” ficava responsável, por manhã, por uma média de duas ou três casas na comunidade, numa visita que durava, aproximadamente, de meia a uma hora cada. Essa fase de flerte também era convencionalmente mencionada em relação às famílias, com o objetivo de se vincular os estudantes às casas.

Assim, durante as visitas, os estudantes passavam a conversar com os moradores para saber como haviam passado a semana e como estavam se sentindo. Era o início de uma conversa que, geralmente, ultrapassava as informações mais gerais sobre a saúde do morador e adentrava outros temas relacionados à sua vida pessoal e social. Esse processo de construção do vínculo entre os estudantes e as famílias acompanhadas era um dos aspectos mais valorizados e incentivados no Projeto, pois é uma das bases do cuidado e do apoio social ao morador, na perspectiva da Educação Popular em Saúde. Outras ações desenvolvidas pelos estudantes, durante as visitas, diziam respeito a procedimentos técnicos de apoio à saúde, como ausculta cardíaca, aferição de pressão, realização de curativos médicos, administração de medicamentos prescritos pelos médicos e atividades fisioterápicas prescritas pelos profissionais da área, além de leitura de textos ou atividades artísticas como pintura, música e poesia. Todos esses procedimentos eram realizados, geralmente, acompanhados por diálogos, escuta, intercâmbio de saberes e experiências entre os estudantes e os moradores.

A postura dos estudantes, no momento da visita, era um tema bastante trabalhado nas reuniões ordinárias do Projeto, pois, de acordo com a abordagem da Educação Popular em Saúde, a visita domiciliar não se trata, somente, de uma estratégia de visitação de cunho cordial ou técnico, mas de um acompanhamento mais aprofundado e sistemático dos futuros profissionais, visando compreender as necessidades de saúde dos moradores, suas demandas sociais, políticas, culturais e subjetivas como uma estratégia pedagógica e de aprendizagem do cuidado em saúde, numa perspectiva mais crítica, intervencionista e transformadora. Assim, os estudantes vão sendo acompanhados e orientados pelos professores para conduzirem suas posturas durante as visitas. Foi possível participar de reuniões do Projeto em que foram realizadas dinâmicas, simulações teatrais e debates sobre comportamentos adequados e inadequados relacionados às visitas, com os estudantes protagonizando e problematizando as questões principais sobre as ações desenvolvidas de cuidado em saúde. Esses eram momentos pedagógicos de orientação considerados muito importantes para o processo de mudança de visão e de comportamento do estudante.

Assim, as visitas eram conduzidas, semanalmente, num processo de diálogo entre os estudantes e os moradores, que duravam, pelo menos, um ano, e que possibilitava grandes

aprendizados e transformações interiores para os estudantes. Por ser um período de possibilidades de aprofundamento do convívio e do conhecimento entre os estudantes e os moradores, comumente gerava um vínculo maior com o percurso de aproximação entre eles. Os professores, por vezes, acompanhavam os estudantes nessas visitas, quando eram solicitados pelos educandos para alguma demanda maior referente aos moradores, que podia ser um problema detectado em termos de saúde, de educação, em termos familiares ou grupais, como também uma demanda subjetiva e interna da pessoa acompanhada. Era uma oportunidade de o estudante acompanhar o encaminhamento devido à visita do professor e às orientações passadas para os moradores. O exemplo dos professores, de maneira geral, era seguido por grande parte dos estudantes em suas visitas subsequentes. As ações que se realizavam com a comunidade, no sábado pela manhã, eram consideradas fundamentais para a permanência dos estudantes no projeto. Caso os participantes não pudessem estar presentes semanalmente nessas atividades, precisavam justificar previamente suas ausências ou organizar suas ações e visitas em outro horário e dia da semana, como acontecia muitas vezes. Contudo, essas atividades eram obrigatórias para os estudantes.

Assim, quando se encerravam as visitas domiciliares, a maior parte dos estudantes terminava suas atividades e saía da comunidade. Esse período de visita correspondia à parte da carga horária exigida pelo Projeto para que os estudantes recebessem o certificado de participação, por isso, nesses momentos, assinavam uma lista de frequência. Entretanto, um contingente menor, cerca de 10 estudantes, permanecia, voluntariamente, nas tardes de sábado para participar de outras atividades desenvolvidas pelo Projeto, como o grupo de crianças, Criação, organizado pelos estudantes e orientados por uma professora da área de Psicologia. Essas atividades aconteciam na sede da Associação Comunitária Maria de Nazaré, a partir das 13h30min até as 16h00min.

Nesse período, eram realizadas atividades educativas e lúdicas para um grupo de cerca de 25 crianças, com idades acima de quatro anos, filhos de moradores da comunidade. Terminadas as atividades com as crianças, normalmente até as 15h30min, os participantes do projeto continuavam em reunião avaliativa, até por volta das 16h00min, quando encerravam suas atividades. Esse grupo era considerado muito ativo e articulado com os estudantes e se mobilizava através de bingos, rifas, brechós, balaios, dentre outros, para se adquirirem recursos para manter os materiais usados pelos facilitadores nas atividades com as crianças. Essas iniciativas eram dos próprios estudantes, assim como toda a programação e organização dos encontros. Era possível notar o interesse e a dedicação ao trabalho na maioria dos

estudantes facilitadores. Esse era um dos grupos operativos mais dinâmicos e participativos do Projeto.

Outra turma de estudantes voluntários que permanecia às tardes de sábado na comunidade era o responsável pelas ações com o grupo de gestantes e puérperas. O Projeto Educação Popular na Atenção às Gestantes e às Puérperas (PROENF) era o responsável por esse trabalho no Projeto e orientado por duas professoras do campo da Enfermagem. Esse grupo era formado com o objetivo de trocar experiências entre as mulheres gestantes e recém-paridas sobre suas vivências no pré e no pós-natal e os estudantes, como também informações educativas sobre como proceder com os seus bebês para um bom parto. Como atividades lúdicas e recreativas, eles realizavam aulas de costura, bordado, crochê e tricô. Essa reunião acontecia das 13h30min às 15h00min, na capela anexa à sede da ACOMAN. Esse era outro grupo bastante participativo e inovador dentro do Projeto, que possibilitava um apoio e acompanhamento gestacional mais individualizado e humanizado, pois os facilitadores, além de se reunir com as gestantes aos sábados, realizavam visitas domiciliares, durante a semana, juntamente com as agentes comunitárias de saúde, para acompanhar mais de perto os participantes do grupo.

Mais uma atividade que acontecia aos sábados à tarde na comunidade e que demandava a participação dos estudantes e dos professores do Projeto eram as reuniões da Associação Comunitária com os moradores. Eram reuniões político-organizativas das diversas demandas da comunidade, para ouvir as necessidades dos moradores e discutir coletivamente sobre os problemas enfrentados. Nessas ocasiões, o PEPASF e os Projetos parceiros davam apoio e sustentáculo político. Essa era uma instância considerada muito importante para a participação dos integrantes do Projeto nas articulações políticas e sociais da comunidade. Geralmente, paralelamente à ida dos professores a esses encontros, poucos estudantes interessados também compareciam e acompanhavam as discussões. Como mencionado, a maioria deles não se sentia motivada a participar desses momentos de articulação política na comunidade. Presenciamos, em reuniões do Projeto, falas de alguns estudantes mencionando a carga horária de trabalho nas atividades do Projeto já bastante extensa durante a semana, e que, para eles, era inviável a presença, também aos sábados à tarde, para participar dessas reuniões políticas. Outros alegavam que já estavam comprometidos com os grupos operativos de crianças e gestantes, por isso não compareciam às reuniões comunitárias com a ACOMAN. Contudo, de maneira geral, mesmo com a insistência e o incentivo constante dos professores, nas reuniões ordinárias, para a importância da presença, da participação e do engajamento

político dos educandos nos movimentos sociais realizados pela comunidade, a maioria dos estudantes não marcava presença nessas ocasiões.

Além de todas essas ações desenvolvidas com a comunidade, outras eram realizadas por uma parcela de estudantes do Projeto, geralmente aos domingos, em auxílio financeiro às suas atividades no Projeto. Eram bingos, rifas, balaies e bazares, com arrecadação de roupas, sapatos e acessórios para serem vendidos. Esses recursos eram arrecadados pelos estudantes para as festividades comemorativas, como o dia das crianças, o natal, o dia das mães, dentre outros. Essas eram estratégias que dinamizavam as ações realizadas na Comunidade, uma vez que o Projeto não dispunha de recursos financeiros para investimentos específicos de manutenção dos grupos participantes. Assim, havia uma mobilização intensa de ações ligadas aos grupos e à comunidade durante toda a semana por parte dos Projetos ligados ao PEPASF. Essa atuação dinâmica possibilitava um convívio estreito com os moradores, os profissionais da área de Saúde locais e as lideranças comunitárias.

3.2 PEPASF: ORGANIZAÇÃO INTERNA

Mais um momento obrigatório e fundamental da participação dos estudantes no Projeto eram as reuniões semanais, realizadas no auditório da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que se alternavam entre as segundas e as terças-feiras, das 17h00min às 19h00min. Essas reuniões se dividiam em três modalidades, de acordo com as necessidades do grupo: organizativas, para planejar e avaliar as ações internas ligadas diretamente ao bom funcionamento do Projeto; teóricas, cujo objetivo era de se refletir sobre os aportes teórico-metodológicos da Educação Popular, inseridos nas experiências coletivas; reunião “grupão” ou reunião família, uma reunião específica de acompanhamento das experiências dos estudantes junto com as famílias, em que os casos específicos dos moradores acompanhados eram discutidos coletivamente, com o intuito de buscar encaminhamentos sobre alguma demanda ou problema verificado nas casas visitadas. Essa reunião era a que havia o maior número de estudantes, que apresentavam suas dúvidas, preocupações ou questionamentos sobre as melhores formas de se proceder diante das dificuldades ou adversidades enfrentadas pelas famílias visitadas e em que os estudantes mais expressavam sua emotividade e afetividade em relação aos moradores.

A reunião ordinária semanal era coordenada por um estudante, veterano ou novato, assim como a composição e a divulgação das atas das reuniões. Essas modalidades de reunião se alternavam semanalmente, de acordo com as necessidades e as prioridades do Projeto. Os

assuntos pensados para cada reunião seguinte, ou sua pauta, eram deliberados na reunião precedente, em que eram apresentadas temáticas necessárias para serem discutidas pelo grupo. Todos tinham a chance de participar opinando, dando informes ou demandando ações, e isso denotava um contexto de incentivo ao protagonismo e às iniciativas estudantis. Vale ressaltar que, além das reuniões ordinárias semanais do PEPASF, cada um de seus Projetos parceiros fazia suas reuniões internas e atividades específicas durante a semana, tanto na comunidade quanto na universidade.

Outra estratégia de intercâmbio entre os estudantes dos diversos Projetos era a participação nas comissões internas criadas para operacionalizar as demandas do Projeto ou da comunidade, visando descentralizar e estimular a participação de todos nos processos coletivos, que eram: comissão teórica, responsável pela elaboração das demandas reflexivas, epistemológicas, metodológicas e teóricas a serem compartilhadas pelo grupo como um todo; comissão de cadastro, responsável pelas demandas de acompanhamento das duplas nas casas, no sentido de saber quais duplas acompanhariam quais casas e se havia desistências ou mudança de duplas por casas. Essa era uma comissão de fiscalização e de controle da assistência dos estudantes às casas visitadas; comissão de frequência, eminentemente organizativa, para acompanhar a frequência dos estudantes nas atividades desenvolvidas pelo projeto, para posterior entrega dos certificados de participação; comissão de vivências, responsável pela organização, pelo planejamento e pela elaboração de atividades recreativas, lúdicas e sociais para entrosamento, compartilhamento e aproximação dos integrantes do grupo entre si. Essa comissão também era responsável pela criação de dinâmicas e interiorizações a serem realizadas durante as vivências e para as reuniões; e a comissão de articulação política, para participação em reuniões da Comunidade na gestão municipal, na Secretaria de Saúde e o engajamento nos movimentos políticos comunitários diversos.

Vale destacar que a comissão de vivência também era responsável pela organização de uma das principais celebrações consideradas pelo grupo: a cerimônia do “casamento”. O casamento é a culminância de todo o processo de vinculação do estudante com as famílias, iniciado no período da “paquera”, quando ele optou por permanecer no Projeto depois de ser selecionado. Durante esse período, ele pode mudar de dupla ou de casa, de acordo com sua necessidade, identificação ou preferência, e se estabelecer, logo de início, com seu parceiro, parceira, sua “paquera”, para desenvolver um relacionamento mais próximo e íntimo, denominado pelos integrantes de “namoro”. Esse é um momento posterior ao da “paquera”, quando começa a surgir um compromisso mais firmado da dupla entre si e dela com as famílias acompanhadas. Na fase seguinte - do amadurecimento da relação - os estudantes

anunciam a escolha por permanecer com o companheiro ou companheira e com suas famílias. É assim que se configura o “casamento” propriamente dito. O detalhamento desta significativa cerimônia para a transformação espiritual dos estudantes será apresentado no item 4.4.

Contudo, também era possível perceber, em alguns poucos estudantes, um interesse reduzido por toda essa dinâmica interna do Projeto. Para esses estudantes, sua participação restringia-se, quase que exclusivamente, ao comparecimento às reuniões ordinárias e à visita às casas de maneira esporádica. Esse comportamento era tido como um problema para o grupo e debatido nas reuniões, principalmente nas organizativas e no grupão.

Outra frente de trabalho e demanda do Projeto, dessa vez, de interlocução de experiências e comunicação do trabalho desenvolvido e da perspectiva da Educação Popular, era a participação dos estudantes e dos professores em eventos científicos de nível local, dentro da própria UFPB, regionais no âmbito nordestino, nacionais e internacionais, de sistematização de experiências na área da Saúde, da Educação e da Educação Popular em Saúde (EPS). Eram produções científicas como artigos, resenhas, ensaios e relatos de experiências, compartilhadas para reflexão e divulgação do projeto. Ao lado desses materiais, outras discussões eram feitas sobre o Projeto em monografias, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Para esses fins, muitos participantes viajavam em grupo para ir aos encontros nacionais para debates e análises realizadas, com a presença de estudantes como relatores. No período observado, acompanhamos os estudantes em duas viagens com esses objetivos: uma para a cidade de Goiânia, em Goiás, para o III Encontro da Articulação Nacional de Educação Popular em Saúde (ANEPS), nos dias 29, 30 e 31 de julho de 2010, e a outra para a cidade de Camaragibe, em Pernambuco, para o I Encontro Nordeste de Educação Popular em Saúde, entre os dias 24 a 26 de setembro de 2010. Esses foram espaços de muitos aprendizados e descobertas para os estudantes, pois eles puderam entrar em contato com outro nível de discussão política e de interlocução de experiências e enfrentar dificuldades pessoais e coletivas em suas estadas nesses locais.

Outras atividades de cunho mais lúdico, subjetivo e de lazer, também faziam parte da programação dos Projetos parceiros, com um incentivo muito grande de participação de todos os estudantes. Na cidade de João Pessoa, foram vários momentos de descontração vivenciados com os estudantes, em festas, na casa do coordenador do grupo, com exibição de filmes, almoços comemorativos dos aniversariantes do grupo, passeios à praia, luares, com músicas na orla da cidade, ida a barezinhos, a shoppings, ao cinemas, e encontros durante datas comemorativas, como o carnaval e a copa do mundo. Essas festividades eram, geralmente,

marcadas via reuniões, mas também se usava a lista de discussão via internet, um meio de comunicação online muito utilizado pelos estudantes e professores para divulgar vários tipos de informação: notícias organizativas internas do projeto; intercâmbio de informações com outros projetos, com a participação de ex-estudantes; agradecimentos, convites para eventos e concursos; depoimentos sobre vivências de estudantes e ex-estudantes; divulgação de textos científicos – teóricos e metodológicos – sobre Educação Popular em Saúde e vídeos ligados à temática da Educação e da Saúde.

Uma das atividades que congregavam tanto o aspecto objetivo de reflexão teórica e metodológica do Projeto, quanto os aspectos subjetivos das vivências dos participantes, eram as viagens para se promover a integração e o entrosamento do grupo. O objetivo maior desses momentos era o de intensificar o contato entre os participantes e trocar impressões e percepções sobre suas trajetórias dentro do Projeto. Nessas viagens, aconteciam várias atividades - dinâmicas reflexivas, discussões teóricas, interiorizações, festas e atividades esportivas e recreativas. Nos arredores de João pessoa, participamos de dois desses eventos: um, na cidade de Fagundes, Paraíba, para um final de semana, sábado e domingo, de atividades lúdicas e reflexivas, em meados do mês de maio de 2010, e outro na cidade de Jacumã, em abril de 2011. Foram momentos de muita aproximação entre os participantes, em que houve trocas de experiências e estreitamento dos laços de amizade entre eles. Esses momentos, de encontros mais longos e aprofundados, foram sobremaneira relevantes para os participantes, porquanto, a partir dessas vivências, muitos deles ficaram mais motivados, engajaram ainda mais nas demandas do grupo e passaram a se expressar mais e a serem mais protagonistas dentro do Projeto. Contudo, cabe ressaltar que nem todos os estudantes se interessavam em estar presentes nesses momentos. A participação efetiva nessas viagens era considerada restrita, inclusive com a colocação da questão em reuniões antecedentes às viagens, para se discutirem os motivos pelos quais os estudantes não se sentiam animados a fazer parte desses momentos. Portanto, eram poucos os que se dispunham a esse fim.

Em termos de processo seletivo, participamos da organização de dois processos para a entrada de novos integrantes no Projeto, ambos realizados e mediados pelos estudantes mais atuantes no Projeto. Estudantes de todos os cursos de universidades públicas ou faculdades particulares de João Pessoa e da Escola Técnica de Saúde da UFPB fizeram parte dessas seleções. Um dos critérios mais destacados foi o da abertura para os estudantes dos períodos iniciais (primeiro, segundo e terceiros períodos), ou seja, qualquer um que se interessasse e se identificasse com o projeto.

Esses eventos, comumente, eram divulgados por meio de cartazes e de panfletos, confeccionados pelos próprios estudantes, e que eram espalhados na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e em outras instituições de ensino superior particulares. Além disso, os integrantes do Projeto visitavam as salas de aula de vários cursos de graduação e convidavam os colegas da mesma turma e/ou do mesmo curso. A divulgação também era feita pela internet, através das listas de discussão e dos sites de relacionamentos como Facebook, Twitter e Orkut.

Sobre a configuração do processo seletivo do PEPASF, consistia em uma série de atividades que aconteciam, geralmente, durante um dia inteiro, ou em dois dias, voltadas para a apresentação e a caracterização do Projeto para os candidatos, a partir de depoimentos de estudantes veteranos e de professores, rodas de conversa sobre temas ligados à Educação Popular e à Extensão Popular, falas de moradores da Comunidade, das suas lideranças e de profissionais do campo da Saúde e da Educação, parceiros do Projeto.

Outra fase seletiva muito importante eram as visitas coletivas dos candidatos à comunidade, orientadas pelos estudantes veteranos que reuniam, primeiramente, todos os candidatos num local previamente anunciado, quase sempre, a Escola Estadual Antônio Mariz, para uma apresentação coletiva de todos, e algumas explicações sobre o contexto comunitário. Posteriormente, todos saíam em caminhada pela comunidade. Os estudantes e os professores percorriam as ruas, as ladeiras e os becos comunitários, no sentido de fazer um contato prévio com aqueles que não conheciam a realidade comunitária. Também visitavam a Unidade de Saúde da Família (USF), como a sede da associação comunitária, entre outros locais relevantes para o conhecimento dos candidatos. Depois dessa visita, os candidatos eram levados de volta ao local inicial e compartilhavam suas impressões sobre o passeio em grupo. A etapa subsequente, que acontecia na UFPB, eram as entrevistas realizadas pelos professores e os estudantes, com o intuito de conhecer os interesses de cada candidato em se inserir no Projeto.

Cabe ressaltar que a avaliação de cada candidato era feita em três etapas, concomitantemente, como um processo de observação contínuo dos integrantes do Projeto em relação aos candidatos. Após o término da seleção, a comissão organizadora, composta por professores e estudantes, definia a lista de aprovados, de acordo com notas percentuais. A partir desse momento, os novos integrantes eram convidados a participar das atividades do grupo e acolhidos, geralmente, com uma reunião comemorativa ou uma festa coletiva.

É importante acrescentar que, em termos de conjuntura institucional, o PEPASF e seus Projetos parceiros faziam parte de uma ampla e complexa organização realizada em nível

institucional, no âmbito da extensão universitária da UFPB, ainda hoje em vigor, com a abertura de várias frentes de trabalho e de fomento, em termos de bolsas e investimentos para os projetos extensionistas. Eles faziam parte de um programa institucional denominado de Programa em Educação Popular em Saúde (PROGEPS), que conjuga práticas e ações de intercâmbio entre alguns projetos orientados pela Educação Popular em Saúde da Universidade Federal da Paraíba. O PROGEPS estruturava-se em regime colegiado que incluíam os seguintes projetos participantes: PEPASF e seus projetos parceiros – Para Além da Psicologia Clínica Clássica, Projeto Fisioterapia na Comunidade, Projeto Educação Popular de Atenção à Saúde do Trabalhador (PEPAST), Projeto de Educação Popular em Atenção à Saúde das Gestantes e Puérperas (PROENF), Projeto Vidas Paralelas (PVP), Projeto Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica em Saúde (PINAB). Vários estudantes do PEPASF participavam, como bolsistas e voluntários, das ações do programa na universidade. O PROGEPS é uma iniciativa institucional de ação e integração de projetos extensionistas realizadores de práticas em saúde orientadas pela Educação Popular em Saúde. Surgiu visando aprimorar a interlocução de diversas propostas atuantes no incentivo da reflexão crítica das demandas locais no setor de Saúde, intencionando dar mais destaque às ações dinamizadas pelas iniciativas de Educação Popular em Saúde, para a criação e o fortalecimento de uma rede de intercâmbio e compartilhamento de saberes acadêmicos e saberes vindos do mundo popular.

As responsabilidades dos bolsistas do Programa relacionavam-se às ações de interesse coletivo de todos os projetos participantes e serviam para dinamizar e ampliar a atuação de cada projeto específico do qual cada bolsista fazia parte. No caso dos bolsistas do PEPASF e dos projetos que trabalhavam com a Comunidade Maria de Nazaré, realizavam as seguintes ações: apoiavam os estudantes de todos os projetos, no sentido de esclarecer-lhes as dúvidas e as questões internas dos grupos ou do Programa e divulgar atividades durante as reuniões ordinárias do PEPASF; auxiliavam os grupos pertencentes aos projetos, como o grupo de crianças, o grupo de gestantes e o Grupo Cuidando do Trabalhador de Saúde, para que pudessem organizar e realizar as atividades; faziam cotações orçamentárias de materiais para a manutenção dos referidos grupos e demais atividades vinculadas aos projetos; auxiliavam na elaboração de eventos internos do Programa, como oficinas organizativas para se discutir sobre a metodologia de trabalho e as ações futuras, e eventos, como as rodas de diálogo da Tenda Paulo Freire; apoiavam na organização de cursos de extensão realizados pelo Programa e abertos ao público em geral; ajudavam na seleção para novos bolsistas do Programa; visitavam os demais projetos para compartilhar experiências e iniciativas de atividades

conjuntas; mobilizavam os demais estudantes; participavam das reuniões da Associação Comunitária Maria de Nazaré, para apoiar as ações voltadas para o campo da Saúde e participavam das reuniões da ACOMAN com as Secretarias Municipais para negociar sobre a reurbanização da Comunidade Maria de Nazaré, dentre outras atividades.

Quanto às articulações nacionais e internacionais realizadas pelo PEPASF, o Projeto articulava-se em uma rede com outros coletivos de Educação Popular em nível nacional, para o intercâmbio, a interlocução e a viabilização da sistematização de experiências dos Projetos em termos de livros, articulações com entidades ligadas à Educação Popular em Saúde e Extensão Popular, como a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (ANEPS), a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), o Movimento Popular de Saúde (MOPS), a Rede de Educação Popular em Saúde (REDEPOP) e o Grupo de Trabalho da Educação Popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), entre outros. Foi possível participar, junto com os estudantes, durante viagens e encontros nacionais e regionais, de rodas de diálogo com a participação desses coletivos e a integração e a discussão de propostas de ações conjuntas e trocas de experiências. Também foram realizadas, com a presença dos estudantes do PEPASF, reuniões para se rearticular o MOPS na Paraíba. Em relação a esses momentos, a atuação dos estudantes ainda era tímida e insegura, pois permaneciam mais calados, ouvindo as diversas representações se posicionarem sobre as demandas. Por diversas vezes, eles recorriam aos professores presentes nas reuniões, na tentativa de compreender melhor as problemáticas mencionadas. Contudo, vale destacar a iniciativa da presença para esses poucos estudantes participantes, nesse complexo e amplo processo político.

Por tudo o que foi mencionado até aqui, percebemos o quanto são amplas a atuação e a proposta do PEPASF, com seus Projetos parceiros, no sentido de construir conhecimentos e de pôr em prática um processo pedagógico mais problematizador, crítico e dialógico com os estudantes e deles com a realidade comunitária e com as perspectivas da Educação Popular de transformar os sujeitos social e politicamente.

Esse foi o contexto das vivências e das experiências dos sujeitos da presente pesquisa e o cenário onde se configuraram seus aprendizados e as mudanças profundas interiores significativas que são o nosso foco investigativo daqui em diante. É o que analisaremos e interpretaremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4 – O PROCESSO DE BUSCA POR “SER MAIS” DO ESTUDANTE DO PEPASF: A DINÂMICA DE TRANSFORMAÇÃO ESPIRITUAL AO LONGO DA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO

Pensar no processo de transformação espiritual dos estudantes inseridos no PEPASF passa pela investigação das mudanças profundas vividas, sentidas e expressadas por eles em relação à busca de motivação e de sentidos para sua formação profissional e de outros âmbitos em suas vidas. Na concepção abraçada pela presente pesquisa, essa busca é por “ser mais” - expressão empregada por Paulo Freire - na qual os sujeitos vão se transformando, com a intenção de modificar o mundo ao seu redor, como seres que vão se constituindo, fazendo-se e refazendo, a partir da realidade em que vivem (FREIRE, 2005, p.84). Essas transformações marcam, essencialmente, o processo de autoconhecimento e de conscientização desses educandos, em seus aprendizados sobre o significado de suas experiências para a formação universitária, sua futura vida profissional e humana. Este capítulo traz uma análise sobre esse percurso de transformação espiritual por que eles passam, entendida nos termos acima referidos, apoiando-se, também, em estudos sobre os aspectos relacionados à Espiritualidade, nos debates contemporâneos, e sua relação com a Educação Popular, no sentido de poder compreender bem mais as experiências dos estudantes observados.

Assim, o fio condutor dessa análise é a perspectiva ontológica do ser humano presente em Paulo Freire. Esse percurso de transformação, pelo qual passam os estudantes investigados, é entendido como um processo de aprendizado, pedagógico, que acontece na *práxis* como trajetória de reflexão e ação “verdadeiramente transformadora da realidade” e como fonte de conhecimento reflexivo e criador (FREIRE, 2005, p. 106). Esse encaminhar processual direciona os estudantes a se apropriarem de motivações, reflexões, escolhas e sentidos na vida, em busca de sua autonomia e da consciência, cada vez maior, sobre os significados dos aprendizados para seu futuro profissional. Assim, entender o processo de transformação espiritual significa convergir para as noções trazidas por alguns estudiosos sobre a Espiritualidade, principalmente centradas na concepção de motivação e de sentido da vida abordada por Frankl (1992, 2008), ou na perspectiva filosófica do sentido como a busca por melhor viver, conscientemente, nessa vida (SOLOMON, 2003).

A compreensão do percurso de transformação espiritual vivido pelos estudantes centra-se em suas experiências e reflexões ao longo de suas experiências de vida mesmo antes de entrarem no Projeto, e continuam em suas trajetórias como extensionistas no PEPASF e foram detalhadas na discussão das dimensões observadas. De maneira geral, é possível dizer

que esse processo começa a tomar forma subjetivamente em cada sujeito, como um incômodo interior, relacionado a alguma instância de sua vida, ou, de maneira mais generalizada, uma insatisfação em relação à vida como um todo. O estudante já chega ao Projeto insatisfeito e com uma busca anterior, que pode ser considerada uma semente motivadora de mudança que faz parte de cada sujeito e pode ser despertada, o que contribui para que busque um sentido para a vida, como uma caminhada pessoal a ser cumprida especificamente por si mesmo (FRANKL, 2008, p. 124). Essa busca pode ser percebida, por exemplo, em alguns depoimentos de estudantes, quando falam desses seus processos interiores - a necessidade de encontrar algo com que se identifique como ideal de vida; um caminhar ao encontro do que acredita como proposta vivencial e como formação profissional; ou, ainda, como uma esperança de poder se melhorar como pessoa e como profissional, aprendendo a serem eles mesmos, etc. Enfim, o Projeto não desencadeia uma busca de sentido e de motivação para o trabalho profissional. Ele, em geral, é um rico espaço pedagógico coletivo, procurado por estudantes com buscas anteriores mais intensas, para elaborá-las e aprimorá-las.

Em suas trajetórias, esses jovens se conduzem por suas experiências de vida, entrecruzando seus desejos mais íntimos e particulares, com os referenciais sociais, culturais, familiares, religiosos e tradicionais que internalizaram ao longo de sua existência, muitas vezes, sendo direcionados por eles, em suas escolhas e definições sobre o que serão futuramente (SOUZA, 2002). Essa inter-relação dos sujeitos com o mundo pode ser compreendida como uma intersecção de suas experiências pessoais com as de outros sujeitos, numa unidade entre sua experiência do passado e do presente, e a conexão delas com a experiência do outro. Nessa perspectiva, o mundo vivenciado é inseparável da subjetividade e da intersubjetividade dos sujeitos. Ele é experimentado, sentido e compartilhado - o mundo da experiência (MERLEAU-PONTY, 1999).

Assim, esse caminhar dos estudantes abrange uma série de especificidades e peculiaridades de cada fase vivida. A análise, discussão e interpretação dos elementos presentes de cada momento é a intenção do presente capítulo. É relevante mencionar cada uma das dimensões processuais, como forma de começarmos a delinear esse percurso empreendido. Como primeira dimensão, os estudantes encontram-se **“Em busca por “ser mais”: a insatisfação gerando a procura por mudanças”**, referente ao momento inicial possível de ser percebido nas reflexões sobre suas trajetórias, perfazendo as falas iniciais sobre suas vivências e expectativas antes, ainda, de entrarem na universidade e no PEPASF; como segunda dimensão, eles tomam contato inicial com a comunidade e com o Projeto, delineando-se **“A imersão inicial na comunidade e no Projeto: angústias e dilemas da**

desconstrução de valores e motivações para o agir profissional", momento em que os estudantes escolhem permanecer no PEPASF e se inserem na realidade comunitária, experimentando as primeiras diferenças e descobertas junto às famílias visitadas, e no convívio com os outros extensionistas; em seguida, como terceira dimensão acontece **"O chamado do Amor: a disponibilidade do estudante como resposta ao encontro autêntico"**, é o período em que os estudantes criam seus vínculos amorosos significativos e transformadores com as famílias acompanhadas, e se comprometem mais ativamente com as ações do Projeto; a quarta dimensão representa as reflexões mais aprofundadas sobre si e sua vida, a partir das experiências já vividas junto aos moradores e ao Projeto, momento em que o estudante percebe-se **"Encontrando-se a partir do diálogo amoroso"**, compreendida como extremamente impactante e reveladora sobre si mesmo, e sobre sua relação com a realidade presenciada, como também sobre o convívio com o outro; na quinta dimensão, o estudante empreende uma transição de foco dentro do Projeto, buscando **"O despertar para o engajamento político: a conversão aos pobres, oprimidos e marginalizados"**, representado pela ampliação de seu interesse, antes centrado, essencialmente, na relação pessoal e emocional com as famílias acompanhadas para o envolvimento político de compromisso com a causa do pobre. Nesta fase, ele sente a necessidade de abranger sua atuação para o apoio às lutas políticas da comunidade, e a participação em movimentos sociais e políticos regionais e nacionais, num comprometimento com a busca de justiça e direitos da população empobrecida, para além do vínculo afetivo interpessoal. Nesta fase, o estudante encontra-se já fortalecido e mais amadurecido com os aprendizados adquiridos ao longo das vivências e reflexões, ele define suas escolhas e sentidos, em suas perspectivas de futuro, e percebe o significado do Projeto para sua formação e futuro profissional.

Assim, esse caminhar dos estudantes abrange uma série de especificidades e de peculiaridades de cada fase vivida. A análise, a discussão e a interpretação dos elementos presentes de cada momento são a intenção do presente capítulo.

A seguir, apresentamos cada uma das dimensões aqui introduzidas, com suas características, implicações, aprendizados e significados para os estudantes em relação a sua formação universitária e humana.

4.1 EM BUSCA DE “SER MAIS”: A INSATISFAÇÃO GERANDO A PROCURA POR MUDANÇAS

4.1.1 As experiências dos estudantes antes de ingressarem na universidade

As primeiras reflexões expressas pelos estudantes sobre suas trajetórias vivenciais são situadas, cronologicamente, antes de suas inserções na universidade e no Projeto. Na observação participante, foi possível identificar algumas de suas colocações direcionadas às suas condutas, às inquietações e aos sentimentos vividos antes da vida universitária. Foram reflexões feitas sobre períodos passados, com a percepção de que algum tipo de mudança seria necessário naquela fase de sua vida. É o que aparece neste depoimento de uma estudante de Psicologia:

Lembro que, antes de ingressar na Universidade, eu ficava me perguntando se, nesse mundo, existiam ainda pessoas comprometidas e preocupadas com o outro, com o social e com o comunitário. Eu ouvia (e ainda ouço) tantas notícias que só mostravam/mostram desgraças, pessoas se matando por comida, outras se matando por dinheiro. . . É como se cada um gritasse: “Que se danem os outros! O que importa sou eu”! Enchia-me de esperança, quando raramente aparecia, na mídia, pessoas que lutavam (e lutam) por causas coletivas, por ideais que pareciam tão utópicos. . . Pessoas que faziam trabalho de formiguinha. Ah, como eu queria fazer parte de algum desses movimentos e lutar por alguma dessas causas tão importantes! (PEIXOTO, 2011, pp. 89-90).

Como mencionado pela estudante, suas perspectivas e crenças voltam-se à busca por um ideal de vida e de sentido na vida, partindo da motivação, da esperança, do desejo por mudanças e da reflexão sobre sua realidade social, com a qual não concordava e se incomodava. Nessa acepção, identifica-se com causas sociais e coletivas e tem a intenção de participar de um desses movimentos. Esse ideal de vida pode ser percebido como um compromisso social, relacionado ao auxílio ao apoio às outras pessoas e a um vínculo a uma causa coletiva em prol do outro. Seu depoimento denota um incômodo com o que parecia ser hegemônico na sociedade e sua motivação interior de ir buscar transformações sociais, que ela acredita serem possíveis, pela atuação de movimentos em prol do outro, do comunitário e do social, percebidos como muito importantes para ela.

Para a referida estudante, já existe uma vontade de encontrar um caminho, em que acredita e de que deseja fazer parte. O que a mobiliza é a busca por uma transformação da realidade, devido ao incômodo que sente sentido com a perspectiva de individualismo da sociedade atual, e sua preocupação com causas que priorizem a luta por interesses coletivos

transformadores da conjuntura social. Há, aí, a presença de uma perspectiva política sendo delineada, considerada como importante para a educanda. Contudo, é possível perceber que, naquele momento de sua vida, ela não tinha noção de como realizar esse seu intento, pois seu desejo ainda estava no campo subjetivo, como também não identificava quais seriam as causas sociais que abraçaria em seu trajeto. Seus objetivos de vida ainda não estavam esclarecidos para ela mesma. Assim, o que aparecia como mais consistente eram sua insatisfação com a realidade social que se apresentava e sua vontade interior de promover uma transformação social.

Assim, como o depoimento da estudante citada, outro que demonstra a percepção prévia de apoio e preocupação com o outro é o de um estudante de Medicina, que, como a colega anterior, reflete sobre o desejo de procurar um ideal para sua vida.

Confesso que sempre invejei as pessoas que, além de possuírem um ideal na vida, conseguem realizá-lo e o vivem intensamente a cada dia. Na medida em que o homem escolhe um ideal que possa perdurar por toda a sua vida, sua execução se torna um deleite. E quando feito em prol da caridade, outros homens certamente o levarão a efeito, pois “tudo o que um homem pode imaginar, outros homens poderão realizar” (AGRA, 2011, p.35).

Aqui, aparece novamente um sentimento de identificação com aquelas pessoas que já se realizaram. Esse estudante acredita que quem já tem um ideal na vida e pode colocá-lo em prática tem uma vida satisfatória e sente-se realizado em termos existenciais. Como bem lembra Frank (2008) isso representaria a vontade de sentido do estudante, relacionado ao seu ideal de vida, na sua perspectiva de identificação com quem já encontrou a realização na vida, principalmente em prol do outro, num ideal de ajuda e ação coletiva em prol de outras pessoas. Desta forma, ele avança mais em seu raciocínio e passa a entender que esse ideal também é voltado para se ajudar ao outro, “em prol da caridade”. A perspectiva da caridade pode ser interpretada como uma ação coletiva de auxílio aos que precisam de apoio e de ajuda - os necessitados. Essa ajuda caridosa partiria daquelas pessoas que têm esse ideal e podem realizá-lo trabalhando juntas, pois, na concepção do estudante, o ideal de um homem pode influenciar outros homens e estimulá-los a buscarem sua realização coletivamente. É uma perspectiva que, como o depoimento anterior, traz a ideia de um esforço conjunto dos sujeitos, da união dos ideais, em prol de outras pessoas que precisam de ajuda. Essa tendência, Frankl (1992) vai compreender pela capacidade do ser humano de autotranscendência, como o núcleo antropológico do ser humano. Fazendo uma análise desse trecho, podemos dizer que, para esse estudante, já se faz presente a crença na mobilização social, pautada na participação

coletiva dos sujeitos, pelo menos daqueles que nutrem essa aspiração de vida. Essa possibilidade de ação caridosa já demonstra uma preocupação centrada nas necessidades de outra pessoa, e não, somente, em um ideal de vida voltado para si mesmo. Contudo, delineia, também, um olhar para o outro como alguém fragilizado e necessitado de caridade. Segundo Ferreira (1986), caridade significa, na expressão comum do termo, “amor ao próximo, esmola, favor, benefício, bondade e compaixão”. Assim, culturalmente, essa noção de caridade está ligada a um benefício ao outro, de forma altruísta e humanitária, sem esperar nenhuma recompensa em troca, mas, apenas, por amor e compaixão. Pode ser compreendida, teologicamente, como o amor a Deus e ao próximo. Portanto, é um sentimento que envolve muitos significados a serem observados.

De acordo com a perspectiva de formação universitária voltada para o mercado capitalista, predomina uma lógica do sucesso financeiro e de status social para os futuros profissionais, em suas atuações ligadas ao campo da Saúde, muitas vezes, demonstrada pela competitividade e pelo individualismo incentivados academicamente. Dessa forma, o pensamento do referido educando, o de ajudar aos outros caridosamente, sem esperar nenhuma recompensa material, vai de encontro ao que está hegemonicamente estabelecido. Sua ênfase recai, assim, na contemplação de um ideal de vida que o possibilite colocar em prática seu desejo de auxiliar outras pessoas, e não, somente, de almejar uma realização monetária e material em sua formação profissional. Porém, essa identificação com pessoas que buscam esse ideário de auxílio ao outro pode trazer, subjetivamente, uma busca por um reconhecimento social e coletivo por essa postura de apoio ao outro considerado necessitado. Não seria uma recompensa material, mas, simbólica e significativa para aquele que se dispõe a ajudar. Isso pode estar implícito na admiração que o estudante sente por pessoas que conseguem alcançar esse ideal. Por isso ele assume, em sua fala, a inveja que sente deles e com os quais se afina. Assim, essa ajuda altruísta pode ser compreendida, também, como um anseio heroico de admiração e de respeito. Essa intenção pode ser vista, concomitantemente, nesse depoimento escrito de uma estudante de Enfermagem, quando afirma que “cursar Enfermagem, para mim, era um meio de ajudar as pessoas e de tentar aliviar os sofrimentos delas” (GUIMARÃES, 2011, p. 145). Mais uma vez, notamos a intenção em prol do outro, de forma altruísta e caridosa que pode se aproximar da perspectiva buberiana da relação EU-TU (BUBER, 1974).

Outro comentário que nos sugere essa preocupação com o outro vem de uma estudante de Psicologia, dessa vez, em uma reunião do Projeto: “Tenho um sentimento de enrijecimento com o mundo. A minha proposta de vida sempre foi a de mudar as injustiças, e pensar que

tem outras pessoas que pensam assim me fortalece muito”. Nesse exemplo, podemos perceber a semelhança de intenções com os colegas mencionados, no que diz respeito ao movimento em direção à ação voltada para o outro. Contudo, nesse caso, o que a fez mobilizar-se não foi, explicitamente, uma atitude caridosa ou altruísta, mas um sentimento de rigidez, identificado pela educanda como “enrijecimento com o mundo”, ligado à questão das injustiças sociais.

Detendo-nos um pouco nessa perspectiva, podemos dizer que, para ela, a motivação pela busca por mudanças foi a sua insatisfação e resistência ao que está estabelecido socialmente, o que gerou incômodo e descontentamento. Por isso, ela se fechou e se “enrijeceu” por não aceitar o que lhe parecia injusto e se sentiu fortalecida e identificada, quando encontrou pessoas com pensamentos e sentimentos semelhantes aos seus. Nesse caso, como nos três anteriores, a intenção de apoiar e de ajudar se ligou à ideia do outro como alguém necessitado, não pela via da caridade, mas por se identificar com o sentimento de busca por justiça e por direitos. É uma perspectiva que se remete à questão da igualdade, pois a estudante sentiu-se injustiçada e se afinou com aqueles que também enfrentavam injustiças. Sob esse ponto de vista, o outro não é alguém que precise ser auxiliado porque é digno de caridade, mas com quem ela se solidariza, por ter direitos que não foram contemplados socialmente. O horizonte comum a ambos é a necessidade de busca por justiça.

Outro detalhe a ser analisado em relação a esse panorama apresentado diz respeito ao tipo de sentimento motivador de cada um dos estudantes analisados. No último exemplo, a indignação, o inconformismo e a revolta diante das injustiças colocaram a estudante num patamar de similitude e igualdade com o outro que precisa ser ajudado, pois ambos buscam mudanças da conjuntura social por seus direitos. Foi possível chegar a essa consideração a partir de algumas reuniões e encontros do Projeto, em que escutamos um pouco mais das impressões expressas pela referida estudante, ao mencionar seus sentimentos de revolta pelas injustiças relacionadas aos oprimidos, com os quais ela se identificava. Ela mesma se sentia injustiçada e oprimida, devido às posturas que escolheu em sua vida e, por isso, vivia enfrentamentos particulares, que considerava injustos, razão por que se identificava com quem, em sua visão, também sofria injustiças. Já nos três casos anteriores, a mobilização interior partia de sentimentos como a esperança, a compaixão e a amorosidade com o outro, alguém considerado fragilizado e necessitado de ajuda devido ao sofrimento. A mudança pretendida era em prol do outro, mas não direcionada a si mesma. Sua mudança pessoal concentra-se em ser alguém útil para trabalhar pela causa do outro, sem querer receber recompensa material em troca.

Aparecem, então, duas perspectivas relacionais distintas nessa fase inicial de seus processos de transformação espiritual: uma, em que os estudantes enxergam o outro de maneira desigual - esse outro é aquele que necessita ser ajudado, e o estudante, juntamente com outras pessoas que compartilham desse mesmo ideal, representam os sujeitos em condição de ajudar humanitariamente. A outra perspectiva apontada refere-se à tendência de igualdade da relação com o outro, pelo reconhecimento de si mesmo como alguém injustiçado e, por isso, solidário a quem também busque por justiça. Por outro lado, o que torna as duas vertentes similares é a relação com o outro, em prol do outro, e a busca pela ação coletiva para fortalecer seus desejos de mudança.

Ainda para alguns estudantes, as preocupações consigo mesmos acontecem, principalmente, quando um sofrimento significativo aparece em sua vida, como elemento desencadeador de ansiedades, angústias e tristezas, como apresentado no seguinte depoimento:

Quando ingressei na Universidade Federal da Paraíba, no Curso de Enfermagem, estava passando por um momento muito difícil em minha vida. Havia perdido alguém que era muito importante para mim e, por muito tempo, pensei que minha vida não teria mais sentido. Porém, diante de todas as adversidades que enfrentei, Deus reservou algo melhor e maior para mim. Embora não me sentisse preparada em função de todas as dificuldades por que passava, submeti-me ao vestibular e fui aprovada (GUIMARÃES, 2011, p.145).

Aqui podemos notar o processo de descoberta da motivação para a mudança, diante da perda do sentido da vida através do sofrimento pessoal profundo e perturbador. Durante a observação participante, foi possível conhecer um pouco mais dessa fase da vida da referida estudante, através de suas declarações em reuniões do Projeto e de conversas com ela. Em seu depoimento escrito, ela relembra um pouco o quanto sofreu com a morte do namorado, após um acidente automobilístico, ocorrido no interior do Piauí, seu estado natal. Essa perda significativa fez com que ela entrasse em crise e vivesse momentos de grande tristeza e desmotivação em relação à vida. Seu luto veio junto com o inconformismo pelo afastamento abrupto do namorado, que ela amava, o que a fragilizou ainda mais. Ela relatou a vivência de momentos de desespero e de desesperança, em que passava dias chorando, sem se alimentar adequadamente, sem vontade de sair de casa sem querer ver ninguém. Todo esse contexto demonstrava sua dificuldade de encontrar algum sentido para a perda e o sofrimento. Para Frankl (2008, pp. 136-137), isso representaria um desafio para o ser humano que se confronta com uma situação sem esperança, devido a um fato que não pode ser mudado, como a morte. Um desafio que nos levaria à busca do “potencial especificamente humano, no que ele tem de

mais elevado e que consiste em transformar uma tragédia pessoal em triunfo, em converter nosso sofrimento em uma conquista humana”.

Nessa fase crítica, a estudante, profundamente marcada pela dor, decide fazer vestibular para o Curso de Enfermagem, como forma de tentar minimizar as consequências emocionais de sua tragédia pessoal e de preencher sua vida com alguma iniciativa útil que a tirasse da fase depressiva em que se encontrava. Assim, apega-se a sua crença em Deus, como semente de uma motivação interior que a fez buscar a mudança e a conduziu a agir em prol de si mesma. Naquele momento da vida, ela estava muito insegura e indecisa sobre quais os rumos que deveria tomar, principalmente por ter de sair de sua casa e morar e estudar em João Pessoa. Contudo, a falta de confiança em si mesma, devido ao sofrimento vivido, vai sendo compensada por essa confiança no divino. Como mencionado em seu depoimento escrito, acreditava que Deus lhe havia reservado algo diferente do que ela pretendia. E mesmo não se sentindo preparada para concorrer ao vestibular, devido à fragilidade emocional, consegue ser aprovada. O mérito dessa realização, na concepção da estudante, não recai somente sobre ela mesma ou sobre sua força interior, mas também na intervenção divina, que a ajudou a alcançar seu objetivo. Posteriormente a sua entrada no Projeto, depois de alguns semestres, foi uma tentativa de encontrar um caminho condizente com suas expectativas para a formação profissional, diferentemente do que presenciou no currículo do curso escolhido.

É importante mencionar essa religiosidade presente em alguns estudantes durante a observação participante. Em várias ocasiões, presenciamos expressões de relação e de crença em Deus, principalmente ligados à perspectiva cristã. Essas expressões apareciam em relatos de experiências vividas nas instituições religiosas que frequentavam - algumas denominações ligadas ao protestantismo, outras ao catolicismo e ao seguimento espírita kardecista. Muitos mencionavam suas crenças religiosas também ligadas ao trabalho em Saúde, vinculadas às situações em que acreditaram ter tido a intervenção divina na assistência às famílias, durante suas vivências nas disciplinas, ou em algum âmbito familiar e social, como também manifestadas por meio de canções, mensagens e orações apresentadas nas reuniões e encontros do Projeto. Eles relatavam, ainda, suas identificações com as crenças religiosas nas famílias visitadas, quando trocavam saberes e experiências com a religiosidade popular. Convém enfatizar que, para alguns estudantes, essa perspectiva religiosa, os motiva para a busca por sentidos para suas vidas. Ao longo da análise das dimensões, serão trazidas descrições sobre esse tipo de experiência em suas caminhadas existenciais. O sentido religioso, principalmente cristão, fez muitos deles buscarem caminhos para sua concretização na vida profissional.

Assim, podemos afirmar que, nessa fase inicial de reflexões e de mobilizações interiores, já é possível vislumbrar um sentimento de desejo de mudança de vida e de uma busca por um ideal de vida. De maneira geral, os depoimentos dos estudantes revelam a “presença” desse “algo que incomoda”, dessa “sensação”, dessa “vontade” que inquieta e permanece latente emocionalmente, que os impulsionam e os remetem a se lançar rumo ao seu ideal.

4.1.2 A chegada à vida universitária: descobertas, dilemas e perplexidades nas experiências acadêmicas

Prosseguindo em sua caminhada existencial, esses educandos ingressam na universidade e se deparam com a realidade acadêmica, uma fase posterior à apresentada, já que, a partir do contato com essa nova realidade, muitas de suas expectativas anteriores são colocadas em questão e eles, possivelmente, precisarão reorientá-las diante da conjuntura universitária da qual passaram a fazer parte. Em seus primeiros momentos, o desconhecimento desse cenário faz com que alguns estudantes se sintam inseguros, devido à amplitude desse novo cotidiano, como demonstra este depoimento de um estudante de Enfermagem: “Ao ingressar na Universidade, nós não imaginamos como o universo de aprendizado é enorme naquilo que consideram tripé do conhecimento universitário — a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (SILVA, 2011, p. 271). O sentimento de admiração do estudante pelas perspectivas de aprendizado acadêmico aparece, num primeiro momento, como algo grandioso. Em outra declaração, de uma estudante, também do Curso de Enfermagem, percebemos sua inexperiência em relação à realidade que se apresenta, que desperta nela um sentimento de insegurança e de timidez relacionado ao seu potencial como ser humano. Por outro lado, também demonstra coragem, como embrião de um enfrentamento das vivências em que está se inserindo. “No ano de 2006, mais precisamente, no mês de agosto, ingressei na UFPB. Era uma jovem de apenas dezessete anos, tímida, porém corajosa. Não acreditava em minhas potencialidades, pouco falava nas aulas, preferia ficar observando” (LEITE, 2011, p. 186). Essa insegurança é gerada, comumente, em função desse desconhecimento desse contexto que, a princípio, parece-lhes complexo e amplo demais. Nessa perspectiva, a vida universitária descortina-se com diversas demandas e necessidades de enquadramentos e orientações, o que pode ser inquietante para a pessoa recém-chegada.

Em um diálogo informal com alguns estudantes, durante a observação participante, foi possível ter uma ideia do que eles pensavam sobre esse contexto universitário que adentram e de que passam a fazer parte. Para eles, existe uma ideia deturpada, cultural e midiaticamente,

sobre a realidade universitária. Muitos filmes comerciais veiculados sobre o cotidiano acadêmico centram suas tramas em aspectos mais festivos da vida estudantil e em relacionamentos amorosos e de iniciação sexual vividos pelos personagens. Contudo, deixam de mostrar outra realidade muito importante para eles: a de uma vida universitária voltada para o engajamento, a construção e a participação nas demandas de seus cursos, em instâncias de representação estudantil, como os Centros Acadêmicos (CA) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE). Também relataram sobre várias dificuldades que vivenciavam cotidianamente, desde o início da trajetória, como estudantes universitários, e sobre a carga horária de estudo muito intensa e cansativa, com aulas durante os turnos da manhã, da tarde e, por vezes, à noite. Essa quantidade de atividades obriga-os a permanecerem no *campus* integralmente, a só voltarem para a casa tarde da noite, e tinham que acordar no dia seguinte muito cedo, para mais uma jornada de aulas e de atividades. Por fim, também falaram sobre a precariedade das instalações para acomodá-los, sem espaços para descansar adequadamente, durante os intervalos de suas obrigações, nem ambientes propícios para o banho ou onde colocar os pertences.

Essa realidade pode frustrar o ânimo de muitos estudantes e levá-los a se sentirem oprimidos e sobrecarregados com tantos afazeres. Por outro lado, existem os que nutrem um sentimento de alegria e de entusiasmo quando ingressam na universidade e percebem as possibilidades de se encontrar com grupos com os quais se identificavam antes de ingressar na Universidade e pelos quais nutriam uma admiração a distância. Ter a possibilidade de participar dessa nova realidade cheia de alternativas de descobertas pode ser estimulante e alentador. Essa estudante de Psicologia revela o que marcou seu ingresso na graduação: “Minha alegria foi que, quando iniciei meu Curso de Psicologia, conheci Projetos e pessoas que eu só ouvia falar que existiam em algum lugar e que eu, de longe, admirava” (p. 90). Essa motivação em estar mais próxima das possibilidades de realizar suas perspectivas de vida proporciona mais ânimo uma alegria interior. No caso da referida estudante, seu interesse se voltou para ações extras à sala de aula e os aprendizados curriculares.

Contudo, o que predomina nesse início da experiência acadêmica é essa postura de observação, de acordo com os depoimentos acima, que, com o passar do tempo, leva-os às primeiras percepções sobre o curso que escolheram e a lógica de ensino disseminada pela universidade. O elemento principal que desencadeia os questionamentos e os movimentos de mudança nos estudantes são suas experiências no convívio com a vida universitária. As situações vividas em sala de aula e nos outros ambientes de aprendizagem, construindo um processo de ensino-aprendizagem e de convívio social, juntamente com colegas e professores,

começam a deixar neles marcas interiores e desencadeiam reações internas e externas à realidade com a qual se deparam. Novamente, começam a se sentir incomodados com o que observam nas práticas de aprendizado, nos conteúdos passados, nos métodos de ensino e nas lógicas de construção do conhecimento e passam a questionar a estrutura organizativa de sua graduação.

Foi o que pôde ser analisado também em uma das reuniões do Projeto, quando os estudantes começaram a mencionar as dificuldades que percebiam em seus aprendizados na vida acadêmica. Um estudante de Fisioterapia de uma faculdade particular falou sobre a imposição de conhecimentos técnicos e acadêmicos que percebia em seu curso, em relação a outros conhecimentos considerados desvalorizados no âmbito acadêmico, como os conhecimentos vindos das camadas populares e com os quais se identificava. Ele afirmou que se sentia incomodado com essa situação e buscava mudar, no sentido de ser um profissional diferente. Logo em seguida, concordando com o colega, uma estudante do Curso de Enfermagem mencionou que percebia que as pessoas da área de Saúde, muitas vezes, esqueciam-se de que eram seres humanos e extrapolavam seus limites em busca do conhecimento acadêmico a todo custo. Outro estudante falou sobre a sua busca por ser um profissional diferente do que impõe a perspectiva mercadológica e que ele percebia ser predominante na área de Saúde, portanto, seu desejo era de crescer como profissional de maneira contra-hegemônica.

Como mencionado pelos estudantes, esse incômodo que vivenciam estimula a reflexão sobre suas escolhas em termos de formação universitária, da maneira como ela é conduzida pelos professores, em seus conteúdos programáticos, o que gera um sentimento de insatisfação e de decepção em relação aos aprendizados adquiridos em sala de aula com os docentes. Vale destacar que esse processo não acontece disseminadamente com todos os educandos, pois muitos se adéquam passivamente ao sistema de ensino oferecido pela universidade e se sentem confortáveis e conformados em atender às exigências acadêmicas sem questionamentos. Portanto, diante dessa postura de muitos professores em sua transmissão de conhecimentos, a construção de uma visão crítica e problematizadora começa a se formar em alguns educandos sobre o seu processo de aprendizagem e pode ser considerada uma percepção diferenciada desse estudante, comparado com aquele que não demonstra essa percepção.

Esses momentos de questionamentos e discordâncias com a realidade imposta geram inquietações, insatisfações e incômodos internos, pois a primeira percepção que adquirem sobre o curso, nesse período, é de ser algo desestimulante, tecnicista, reducionista,

inadequado, que não se identifica com o que eles pretendem na vida, por não estarem de acordo com os seus anseios e suas expectativas de aprendizagem, na busca pelo conhecimento acadêmico. Essa noção fica clara nos depoimentos descritos acima. Esse pode ser considerado o início do processo de reflexão e problematização sobre sua escolha e formação profissional.

Ressaltamos, porém, que é imprescindível alargar os horizontes da construção do conhecimento, adentrando outras dimensões de aprendizado que ampliem a visão do educando sobre seu papel como futuro profissional. É necessário levar em consideração que a maioria desses estudantes vem de estabelecimentos de ensino de nível médio, centrados em transmissão de conteúdo a partir de aulas ministradas. No entanto, na universidade, esse panorama tende a mudar, pois não há apenas conteúdos transmitidos em sala de aula. Em muitos campos do conhecimento, inclusive o da Saúde, há um contato direto com a realidade social e de cuidado em Saúde. Como sua cultura estudantil anterior não destaca esse encontro explícito com o cotidiano, há um choque entre o que é ensinado teoricamente e aquilo que o encontro com essa realidade demanda. Nesses momentos, alguns estudantes se espantam e passam a ficar incomodados. Vasconcelos (2006a, p. 274) reflete sobre o modo considerado científico de ver e lidar com a realidade e como ele tem se tornado um empecilho para o envolvimento no cuidado com o outro e “para a contemplação, cheia de fascínio, do espetáculo da vida que se cuida. Para cuidar da pessoa inteira, é preciso estar presente como pessoa inteira. É preciso ter desenvolvido e integrado, em si, as dimensões racional, sensitiva, afetiva e intuitiva”. E como, na visão dos estudantes, uma percepção mais aprofundada da noção de cuidado deixa a desejar em relação ao currículo, eles passam a questionar a qualidade de sua formação na universidade.

Essa preocupação com o modo de cuidar dos outros e de si mesmo foi refletida em uma das reuniões do Projeto, durante a realização de uma dinâmica, na qual os estudantes foram convidados a olhar para si mesmos e a avaliar como percebiam os modos de cuidado em seus cursos universitários. Essa dinâmica aconteceu logo após o processo seletivo, com a participação de um grande contingente de novatos na reunião. Estava presente na sala uma média de 40 estudantes, entre os recém-chegados e os mais antigos no Projeto. Nenhum professor compareceu a essa reunião. Foi possível perceber muitas observações dos estudantes referentes, ainda, às suas percepções prévias ao convívio com o Projeto, advindas de suas experiências dentro dos contextos de seus cursos de origem e outros espaços de aprendizagens acadêmicas. Os três extensionistas responsáveis pela dinâmica, mais antigos no Projeto, solicitaram a todos que se sentassem em círculo, para uma roda de diálogo. Na parte da frente da sala, foi colocada uma mesa, contendo uma caixa com uma abertura ao centro. Os

estudantes eram chamados, um de cada vez, para olhar, por alguns instantes, o interior do recipiente e observar a imagem colocada lá dentro. Contudo, não poderiam revelar aos colegas do que se tratava. Assim, cada estudante ia levantando de seu lugar, observava o interior da caixa e retornava ao seu lugar de origem. Cada um, ao fitar o conteúdo do recipiente, fazia ora uma expressão de surpresa, ora de riso, ora de espanto, ora de choro. Todos expressaram algum tipo de reação. Enquanto acontecia a dinâmica, tocava uma música ambiente suave, e a equipe de facilitadores ia expondo a importância de cada pessoa ali presente olhar atentamente para a referida figura, tentar se identificar com ela, questionar se a conheciam e se a reconheciam e qual o lugar dela em suas vidas. Depois que todos retornaram aos seus assentos, foi incentivado que expusessem, coletivamente, como se sentiram diante do espelho depositado na caixa. A intenção, com o espelho, foi servir como representação do reflexo interior de cada um, como sugestão para todos olharem para si mesmos, de maneira mais subjetiva, íntima e significativa. Foi solicitado que todos pensassem no próprio corpo como forma de expressão de si mesmo e refletissem sobre o sentimento de cada um. Assim, o objetivo da dinâmica era a reflexão sobre o “cuidar de si” e do “olhar para si mesmo”, pensando em como se sentiam em seus cursos, nas formas de cuidado do outro e de si que aprendiam, e as dificuldades percebidas em sua formação.

Alguns estudantes se posicionaram, mencionando a sobrecarga de estudos em que viviam e que os incomodava. Muitas vezes, sequer tinham tempo nem espaços para refletirem sobre o que estavam aprendendo, e nem sobre si mesmos. Outros falaram de suas disponibilidades para cuidar da saúde das outras pessoas e se voltavam para olhar as necessidades do outro, mas não paravam para olhar para si mesmos, sem atentar para as próprias necessidades ou prioridades como pessoas. Alguns falaram da importância daquela dinâmica, porquanto ela fez com que parassem, mesmo que por alguns instantes, para se observar também como alguém necessitado de cuidados e pensassem em si mesmos e sobre seus aprendizados nos cursos.

4.1.3 Em busca de novos caminhos para o aprendizado na universidade: visão crítica do estudante

Com o caminhar de suas experiências dentro do Projeto, muitos estudantes começam a perceber, intuitivamente, as lacunas que ainda existem em sua formação universitária e passam a observar, mais criticamente, a perspectiva de ensino repassada pelos professores em sala de aula. Os depoimentos descritos acima dão uma ideia dessa insatisfação e, mais uma

vez, do incômodo pela inadequação da realidade aos anseios dos estudantes. Como menciona a estudante do curso de Fisioterapia em seu depoimento abaixo:

Durante muito tempo na Universidade, senti que havia dentro de mim uma necessidade a ser preenchida com sentimentos e ações novas que fizessem diferença em minha vida. A compreensão do ser profissional de Saúde era insensata e chata inicialmente: atender aos pacientes com disciplina, educação e profissionalismo, separando bem as ações profissionais do nosso mundo pessoal e afetivo, sem nos envolvermos com o outro, paciente e passivo, em sua busca pela Saúde. Assim foi o início e o meio do Curso de Fisioterapia que, em breve, concluirei (CARVALHO, 2011, p. 130).

Podemos identificar, no depoimento dessa estudante, sua opinião sobre os ensinamentos passados em seus cursos no campo da Saúde, voltando-se para a não identificação com a forma de aprendizagem vivida, devido, também, ao individualismo ressaltado em sala pelos professores, à falta de relação afetiva com os pacientes e à competitividade entre os colegas. Nesse caso, é possível dimensionar dois movimentos simultâneos com os quais a estudante se defronta e se incomoda internamente. De um lado, a necessidade de preencher “algo”, uma sede por novas emoções, sentimentos e ações, promovendo uma transformação em sua vida; de outro, a insatisfação profunda com a compreensão acadêmica sobre o ser profissional em sua área. O incômodo apresenta-se pela prerrogativa de conduta que separa as ações profissionais do mundo pessoal e afetivo do trabalhador em Saúde, com a qual ela não compartilha nem concorda. A impossibilidade de envolvimento com o outro, considerado paciente e passivo, não agradava à estudante e diz respeito à lógica de formação universitária vigente na Academia. O que ela vai buscar como valores humanos e perspectiva profissional é, justamente, esse envolvimento afetivo pouco valorizado e desestimulado academicamente. Dando prosseguimento à sua análise crítica da realidade em que vivia, ela continua sua argumentação direcionada para a postura dos professores dentro de sala, dizendo:

Essa visão do trabalho profissional nos é trazida, principalmente, por professores marcados pelo individualismo, que querem crescer sabiamente sozinhos e na frente dos outros, como se a competição fosse o principal motor da eficiência, e o resultado dessa competição gerasse um vencedor único, sendo, pois, importante disputar para chegar a esse lugar (CARVALHO, 2011, p. 130).

A visão crítica demonstrada revela o quanto ela discorda dessa lógica de disputa e de competitividade, presente no comportamento dos professores e no que se dissemina como adequado como postura profissional para os graduandos. Diante dessa realidade, agora

experimentada e refletida, a estudante se posiciona contrária e reafirma sua ideia de busca por um ideal de vida diferente do exposto e estimulado em seu curso de graduação. Esse referido movimento duplo feito subjetivamente por ela a impulsiona a buscar outros parâmetros de aprendizados, mais condizentes com suas perspectivas interiores de vida.

Também é possível notar, no discurso de outra estudante da área de Enfermagem, esse sentimento de insatisfação e de percepção de que a estrutura curricular não contemplaria as condições de realização de suas intenções como futura profissional da área de Saúde.

[...] tudo que eu pensava sobre a profissão se diferenciava muito da sua prática. No curso, os procedimentos técnicos, o conhecimento do corpo humano e o processo de adoecimento são muito valorizados. Apesar do discurso usual de que é importante vermos o ser humano em sua plenitude, na realidade concreta do meio acadêmico, há uma grande desvalorização da situação sociocultural, socioambiental e sociopolítica em que o sujeito-paciente está inserido. Foi então que percebi que apenas com a estrutura curricular oferecida eu não conseguiria me tornar a futura profissional de Enfermagem que gostaria de ser. Isso me decepcionou (GUIMARÃES, 2011, p. 145).

Nesse sentido, o que vai marcar sua decepção é a contradição do discurso dos docentes, frente à necessidade de visualizar o ser humano em sua plenitude - concepção com a qual ela acredita e se identifica - diferentemente da prática reducionista do ser humano, observada por ela nos contextos de atividades acadêmicas do curso. Aparece aí, também, a preocupação com as outras dimensões de vida dos sujeitos-pacientes, demonstrando o quanto ela considera importante ter uma visão mais abrangente da realidade das pessoas acompanhadas e o interesse em conhecer, em sua complexidade, os elementos que fazem parte do âmbito da saúde das pessoas. Como a estudante anterior do Curso de Fisioterapia, aparece, nesse relato, o movimento de busca por algo para além do que está sendo oferecido a ela, como formação profissional. Para se tornar a futura profissional que quer ser, a estrutura curricular universitária não daria conta por si só. Ela sente que precisa de algo diferente, de algo novo e mais condizente com o que ela acredita.

É a partir desse momento em que o estudante, imbuído ou não dessa intenção explícita por mudanças, começa a observar outras formas de atuação, iniciativas e comportamentos em seu contexto acadêmico. Essa sua atração pode sobressair-se através da curiosidade, do interesse em conhecer algo novo ou devido à decepção por não se identificar com a sua rotina acadêmica. Isso pode ser evidenciado neste depoimento dessa mesma estudante de Enfermagem, quando menciona: “Um dia, andando pela Universidade, vi um cartaz afixado no mural, que falava sobre a inscrição no Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da

Família - PEPASF. Eu nem sabia o que era Educação Popular, mas queria algo diferente” (GUIMARÃES, 2011, pp. 145-146). Ou, como demonstrado nesta declaração de uma estudante de Psicologia, que refere que a motivação para entrar no Projeto pode ser, justamente, pela oportunidade de exercitar o aprendizado de sala de aula e pela melhoria do nível curricular: “Final do primeiro período letivo de meu curso. Pequenos cartazes anunciam a seleção para um Projeto de extensão. Eu não sabia nem o que era isso! Aí me disseram: ‘Você vai pôr em prática o que você aprendeu. Ah! E recebe certificado!’” (COSTA, 2011, p. 223). Esses estudantes se permitem entrar num processo desconhecido, por causa da vontade de viver algo novo e de aprender mais.

Porém, outras experiências mostram que a motivação para entrar no Projeto é disparada pela observação mais constante de pessoas próximas ou representativas, como colegas de curso ou professores extensionistas, como poderemos verificar nos exemplos a seguir. No primeiro caso, uma estudante de Enfermagem conta sua experiência de admiração por uma amiga de classe, muito querida para ela, que se comportava de maneira diferenciada e que verbalizava suas certezas e a vinculação com aquilo em que acreditava como formação profissional, buscando outros espaços de aprendizagem para além dos laboratórios e das salas de aula.

Dentre as pessoas mais próximas de mim, havia “R” (grifo da pesquisadora), uma das poucas meninas da sala que tinha certeza de sua escolha profissional, do que queria ser como futura enfermeira e seu papel no mundo. O tempo dela era bastante corrido, dividido entre aulas e outros espaços de construção de conhecimentos dentro e fora da Universidade. Mas como poderia ser uma boa enfermeira se não priorizava seu tempo para estudar os conteúdos das disciplinas? (LEITE, 2011, p. 186).

A primeira afirmação que podemos notar, em seu discurso, é sua constatação sobre a demonstração de certeza da amiga de sua escolha profissional, e de seu papel no mundo. Para a perspectiva freireana, esse nível de relação com a realidade – o mundo – acontece quando os homens vão percebendo, de maneira crítica, “como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham” (FREIRE, 2005, p. 82). Para Leite, essa postura é digna de admiração e de respeito, pois saber qual era seu papel no mundo demonstrava que tinha consciência de si e da vida. Ela começa, então, a perceber que “R” se permitia participar de outros espaços de construção de conhecimentos dentro e fora da universidade, todos novos para ela. Essa forma como a colega atuava causa-lhe dúvidas e curiosidade e abria espaço para outros questionamentos cada vez mais inquietantes.

Ela era envolvida com extensão universitária e com o Centro Acadêmico de Enfermagem que de nada serviriam para mim. Ela conhecia todos os centros da Universidade, e eu não passava do Centro de Ciências da Saúde (CCS). Quando andávamos juntas, eu ficava impressionada com os “buracos” que conhecia dentro da Universidade (LEITE, 2011, pp. 186-187).

Assim, a estudante começa a se comparar com a colega. Esse movimento comparativo é característico do processo de transformação espiritual, pois é se relacionando com a alteridade do outro que o sujeito olha para si mesmo e se percebe. Trata-se de uma pedagogia muito forte na vida universitária: estudantes, até então muito ligados à cultura de sua família, passam a conviver com pessoas de culturas e propostas de vida muito diversas. Muitos movimentos culturais e do pensamento contemporâneo buscam se difundir no ambiente universitário, tornando-o um espaço marcante de transformação de valores e de projetos de vida. Nesse sentido, o outro se torna uma presença concreta, que não permite mais a indiferença e nos obriga a tomarmos uma posição diante dele, porque ele “fala, pro-voca, e-voca e con-voca” (BOFF, 1999, p. 139). Por isso acontece a comparação na diferença entre os sujeitos. E, no exemplo citado, é possível perceber a visão ainda restrita em termos de construção do conhecimento da depoente, sem se atentar para outras possibilidades de espaços de aprendizagens, para além do âmbito da sala de aula. Em seu discurso, ficam implícitos, ao mesmo tempo, o estranhamento e o encantamento com as iniciativas e a disposição da amiga em relação ao que é diferente, com o que não está pautado dentro dos parâmetros normalmente estabelecidos na sua condição de educanda e que fez com que ela se perguntasse sobre como esse diferente acontece. Esse movimento interior de despertar do interesse pela forma de viver e de se comportar do outro é um dos passos iniciais para uma mobilização interna em direção ao despertar da reflexão sobre o seu próprio modo de viver. A estudante continua sua reflexão, argumentando sobre o comportamento da amiga:

Ela fazia parte do Pepasf e sempre me falava dele com grande emoção. Eu ficava impressionada com seu carinho e dedicação com o Projeto. Lembro que, na época da seleção para o Pepasf, ela avisou a todos da sala, mas poucos se inscreveram. Agradeço por ter feito parte desse pouco! (LEITE, 2011, p. 187).

Novamente aparecem a perplexidade, a inquietação e a vontade de conhecer mais esse diferencial que se apresenta, principalmente, relacionado à experiência significativa vivida pela amiga. Essa influência, para Leite (2011), é encorajadora também, no sentido de partir em busca de algo diferente para si mesma. Esse exemplo demonstra, ampliando nossa análise, que a busca por algo diferente vem sendo germinada através da observação da sua realidade próxima nos sujeitos, seja em termos de posturas e de condutas dos professores seja na

observação dos outros estudantes, assim como, pela discordância da estrutura de aprendizagem com a qual se depara. Grande parte do movimento de busca por outros caminhos para sua formação profissional e sentido de vida parte desse estranhamento, desse descontentamento e dessa curiosidade com o diferente. Essa busca pode ser traduzida pelo que nos coloca Boff (2001, p. 13), quando insiste em afirmar sobre essa demanda do ser humano por valores não materiais, por sua redefinição “como um ser que busca um sentido plenificador, que está à procura de valores que inspirem profundamente sua vida”. Ele nos fala da indignação que acomete as pessoas insatisfeitas com os destinos previamente definidos de nossa condição como sociedade e se recusam a seguir os caminhos impostos, em termos sociais, políticos, culturais, econômicos e educacionais em que somos obrigados a viver. Em nossa concepção, essa indignação, que pode ser observada como uma semente sendo germinada em muitos dos estudantes observados pela presente pesquisa, faz parte de um movimento do ser humano em sua busca espiritual por “ser mais”.

4.1.4 A motivação por encontrar algo novo: o interesse do estudante em conhecer o PEPASF

Essa motivação por encontrar algo novo é o que representa a próxima fase desse processo de transformação espiritual do estudante em sua busca por “ser mais”. Várias situações são observadas como animadoras de sua vontade de participar do PEPASF. Essa influência sedutora pode ser percebida também em seu contato com relatos de experiência de professores extensionistas, como demonstra este depoimento de um estudante de Medicina.

Tudo começou numa conversa informal. Não lembro bem a data, apenas tenho a lembrança de que me encontrava em sala de aula. Naquele dia, o professor resolveu descrever uma comunidade e um Projeto do qual ele fazia parte. Na ocasião, aproveitou a oportunidade para dividir conosco a sua vasta experiência no campo da Educação Popular. Ele, definitivamente, demonstrava paixão em suas palavras. Sua veemência ao falar do entusiasmo das pessoas que com ele trabalhavam, do ambiente de convivência existente no Projeto e da satisfação da comunidade em receber os acadêmicos fez com que eu me sentisse seduzido a querer conhecer o seu tão afamado “Projeto de Educação Popular” (AGRA, 2011, p. 35).

É possível perceber que o discurso utilizado pelos professores do Projeto acaba reverberando positivamente naqueles estudantes que permanecem abertos a se sentir atingidos pelas declarações ouvidas. Na universidade, eles não se encontram apenas com outros estudantes que buscam caminhos diversos, mas também com professores que expressam diferentes correntes de pensamento e de valores. A atração é estimulada pelo vislumbamento

de um contexto de atuação em que imperam a satisfação, o entusiasmo e a paixão dos participantes pelo que fazem na comunidade. Essas características marcantes do discurso dos extensionistas, sejam eles estudantes ou professores, é o que chama a atenção dos estudantes e se apresenta como uma profunda identificação e envolvimento com o trabalho que realizam. Essa “paixão” percebida atrai o outro, que tem a expectativa de fazer parte de algo com o que, também, se identifique profundamente. A sedução das palavras, que motiva a iniciativa de querer conhecer e participar de algo tão significativo e envolvente, que traz em si a vontade de ter um forte sentido em sua vida, permite que o estudante escolha tomar contato com esse algo novo que pode ser significativo para ele também. No processo de busca de novos caminhos e sentidos de vida, o entusiasmo do outro é elemento central para motivar a atenção e a curiosidade com sua perspectiva espiritual.

De maneira geral, na observação participante, os estudantes relataram diversas aspirações quando questionados sobre quais os motivos que os conduziram a tomar contato com o PEPASF e a participar da seleção. Algumas razões se centram em desejos voltados para si mesmos, identificados com seus interesses particulares, como a busca por certificados e creditação para carga horária curricular, aperfeiçoamento de seus conhecimentos no campo do exercício prático e procedimentos técnicos, contato com novas pessoas para se enturmar, paquerar etc. Muitos alegaram que esses motivos vão sendo transformados no processo de inserção do Projeto, como foi o caso relatado por uma estudante do Curso Técnico de Enfermagem que, em sua primeira visita, levou seus equipamentos técnicos na esperança de poder usá-los. Contudo, foi surpreendida, com o encaminhar do diálogo com a moradora, durante o encontro, em que não precisou sequer tirá-los da bolsa e, naquele momento, percebeu que o mais importante, no trabalho com o Projeto, não eram os procedimentos aprendidos nas disciplinas curriculares.

Outros, todavia, demonstram seus interesses pessoais vinculados ao convívio e ao aprendizado com o outro. A motivação, para os que pensam dessa forma passa pela busca por entender a comunidade para tentar encontrar a solução dos problemas lá enfrentados. Para outros, sua motivação se liga à relação interpessoal ou à integração com o outro, visando colocar-se no lugar dele, no aprendizado através da escuta, e de vê-lo de maneira integral. Essa percepção pode ser identificada neste depoimento de uma estudante de Enfermagem, quando cria uma expectativa de ser útil com os seus conhecimentos adquiridos no curso, para atuar na comunidade considerada carente. “Quando me disseram que sua atuação era em uma comunidade carente, na Maria de Nazaré, isso me chamou bastante atenção. Senti que poderia ser mais útil e que poderia encontrar o meu lugar na Enfermagem” (GUIMARÃES, 2011, p.

146). Mesmo se abrindo para o contato com o outro, percebemos, ainda aqui, a noção da relação desigual, em que o estudante seria o detentor das condições de auxiliar o outro, considerado carente e necessitado de ajuda, principalmente por seus conhecimentos acadêmicos e técnicos. Foi possível identificar nas considerações feitas, principalmente durante as primeiras visitas, que era necessário ajudar as pessoas da comunidade, na tentativa de modificar a realidade na qual estavam inseridas, e que os moradores necessitavam alterar seus hábitos para promover mudanças.

Por outro lado, todos esses motivos elencados podem estar vinculados, subjetivamente, à vontade de se transformar interiormente, percebida em alguns estudantes, com perspectivas pessoais ligadas à convivência e ao aprendizado com o outro, na busca por se conhecer e se tornar uma pessoa melhor, à procura de um sentido de vida e crescimento pessoal, como também uma mudança em seu modo de viver, com a expectativa de uma experiência profunda e transformadora. Essas motivações voltadas para si revelam uma inquietação e necessidade de conhecimento interior e a busca por conhecimento mais profundo de si mesmo como ser humano, possibilitado pela abertura para experiências com o outro, transformadoras de si mesmos.

Entretanto, essas motivações não vêm sem dúvidas, resistências e até críticas por parte de alguns estudantes, que podem assumir uma postura cética diante do novo. É uma motivação que se faz ainda vacilante, pelo contato com o desconhecido e com o diferente, levantando mais questionamentos do que certezas sobre as possibilidades que se apresentam, como exposto por este estudante de Medicina: “Embora, nem de longe, fosse o meu sonho penetrar nessa nova “seita” da Saúde, fiquei instigado por esse pensamento e resolvi, não sem resistência, tentar aproximar do que ali estava sendo exposto” (AGRA, 2011, p.35). Contudo, mesmo com essa visão nebulosa do Projeto e, talvez, por se sentir identificado com ela inconscientemente, ele sente-se instigado e se anima pela oportunidade de conhecer algo novo e inédito. “A tentação de conhecer o novo, aliada à influência de alguns amigos, me fez arriscar” (idem, p. 36). Contudo, reconhece suas dúvidas e incertezas diante dessa escolha:

Para ser mais honesto, nem eu mesmo me senti tão encantado assim com aquela perspectiva de uma abordagem mais próxima da comunidade, de visitar pessoas de casa em casa e de me inserir nesse processo que chamam de humanização. Nunca me passou pela cabeça que um ser humano precisasse se humanizar para ter relação com outro ser humano. Parecia que tudo não passava de mais uma daquelas “teorias modernas” que, no fundo, eram apenas mais um simples modismo acadêmico que muitos professores tentam, em geral sem sucesso, incutir em seus alunos (AGRA, 2011, 36).

Suas dúvidas demonstram que ele estava inseguro quanto ao que era apresentado, mas, ainda assim, buscava por caminhos de uma nova postura profissional e humana diante do trabalho em Saúde. As questões mencionadas lhes pareceram estranhas, até aquele momento, quando ele começa a ficar ciente de que havia outras formas de condução de sua formação acadêmica, diferente das que havia tido conhecimento anteriormente. Por isso, advêm dúvidas sobre esse novo caminho a seguir. Entretanto, são justamente essas dúvidas e incertezas que despontam como elementos importantes no processo de transformação espiritual do estudante em sua busca por “ser mais”. É esse estado de alerta que vai impulsioná-lo a se conhecer mais, a conhecer mais os outros e a realidade à sua volta e a interagir com eles. Ele apresenta-se oscilante e vacilante, cheio de ambiguidades e de dúvidas, povoado por sentimentos, valores e ideias contraditórias. Essa ideia de nova iniciativa, representada pela ida ao Projeto, se debate, internamente, com seus questionamentos e resistências. Mas, mesmo com essa postura insegura, ele sente-se instigado pelo que ouve e escolhe conhecer melhor o Projeto.

A postura de dúvidas e de questionamentos foi percebida, também, nos encontros realizados durante o processo seletivo de entrada de novos participantes. No início da observação participante, ainda durante a oficina de apresentação do Projeto aos candidatos, houve espaço para esclarecimento de dúvidas, surgidas com a exposição dos extensionistas sobre a metodologia usada pelo PEPASF. Vários estudantes pediram a palavra para serem mais bem informados sobre o processo de trabalho na comunidade. Havia, naquela ocasião, um estudante de Psicologia, que se destacou dos demais, pois solicitou poder se expressar, por vários momentos, trazendo suas dúvidas contundentes e questões recorrentes sobre a eficácia da atuação do Projeto na comunidade. Ele demonstrava interesse em participar, mas deixou claro que queria ter certeza de que aquela proposta apresentada, realmente, alcançava êxito, por isso questionava tanto.

Essa postura interessada, mesmo atrelada às dúvidas pela inexperiência, pode gerar uma identificação e sincronia com a metodologia do Projeto, como aconteceu com o estudante de Enfermagem que entrou no Projeto como um curioso e, com o passar do tempo, foi se envolvendo com as temáticas oferecidas nas reuniões, consideradas bem mais interessantes do que as vistas em sala de aula.

Durante o Curso de Enfermagem da UFPB, tive a oportunidade de participar de um Projeto de Extensão Popular, o Pepasf. Primeiramente, como curioso, comecei a frequentar algumas reuniões e achei superinteressante, pois os extensionistas debatiam assuntos que não eram ministrados em sala de aula ou não eram aprofundados. Depois, participei da seleção, fui aprovado, e tudo começou. Iniciava uma experiência que nunca imaginara passar” (SILVA, 2011, p. 271).

Para ele, a partir de sua entrada no PEPASF, uma experiência extremamente significativa tem início. Esse envolvimento e interesse podem, como mencionado, ser despertados durante as reuniões do processo seletivo do Projeto. Contudo, diferentemente do depoimento mencionado acima, o que prevalece, para muitos estudantes, não são as dúvidas, mas um profundo sentimento de identificação que os motiva, emocional e intuitivamente. É o que nos revela este depoimento de uma estudante do Curso Técnico de Enfermagem:

Lembro-me que, na oficina preparatória da seleção para entrar no Projeto, em maio de 2009, escutei algo que me ficou cravado na mente até hoje. Um estudante, que estava no Projeto desde o início de seu curso, disse, com palavras carregadas de emoção: *“O Pepasf foi a minha formação”*. Mesmo sem ainda conhecer bem o Projeto, pensei: *“Quero ter também a oportunidade de participar dessa formação”* (OLIVEIRA SILVA, 2011, pp. 101-102).

Mesmo sem o conhecimento mais aprofundado sobre a metodologia e perspectiva teórica do PEPASF, a estudante sente-se atraída e disposta a fazer parte dessa nova experiência, tocada pela emoção demonstrada no depoimento do colega extensionista, que poderia contribuir para sua formação como futura profissional. Ela ainda complementa que “sabia que era algo muito bom, quase místico. As palavras dos pepasfianos transmitiam isso” (idem, p. 102). A estudante relaciona o envolvimento dos extensionistas com o Projeto como algo profundamente transformador, com uma identificação e abrangência interior intensamente envolventes, motivadoras e mobilizadoras dos sujeitos, que representam um caminho direcionador das perspectivas profissionais e ideais de vida dos participantes. Esses caminhos, em sua visão, podem ser comparados com o compromisso com algo sagrado para os sujeitos envolvidos, gerando uma devoção e vinculação com o que aprendeu no Projeto e com o que quer levar para a vida futuramente.

Dessa forma, a linguagem profundamente subjetiva e emocionada, identificada nas falas dos extensionistas é extremamente atraente e encantadora para os candidatos. Ainda no início da observação participante, no momento dessas oficinas preparatórias para a entrada de novos participantes, vários estudantes, mais experientes no Projeto, expuseram suas impressões e dilemas sobre suas vivências nas atividades realizadas. Foram falas enfáticas sobre a relevância de toda essa trajetória como fundamental para sua formação profissional e também como seres humanos. Em seus depoimentos, muitos deles choraram e demonstraram profunda gratidão, afeto, apego, entusiasmo e disposição por terem podido vivenciar momentos considerados tão marcantes em suas vidas pessoais. Outros falaram sobre suas

dificuldades, inseguranças, angústias, esperanças, recompensas e alegrias com as atividades e os relacionamentos desenvolvidos ao longo do tempo de permanência no Projeto. O entusiasmo deles seduz e promove uma motivação, a partir da emoção que transborda nas falas, possibilitando um caminho para quem está nessa vereda de busca por “ser mais”.

Contudo, nem todos os projetos direcionados pela Educação Popular são facilmente assimiláveis. Alguns estudantes, que tiveram uma experiência prévia em outros projetos de extensão de conotação popular, revelam seu estranhamento e desconhecimento, ligados à maneira como os conhecimentos eram colocados ao grupo do qual participavam, pois a forma como as ideias eram apresentadas gerava distanciamento e pouca compreensão nos estudantes. Isso pode ser ilustrado neste depoimento de uma estudante de Psicologia.

Antes de entrar no Projeto “Para além da Psicologia Clínica Clássica”, eu já havia participado de outro que trabalha também com Educação Popular. Mas eu não entendia quase nada. As reuniões pareciam ser faladas em outra língua! Era a linguagem da Educação Popular, mas tudo era muito teórico. Eu não conseguia entender os conceitos usados, que pareciam uma coisa muito abstrata (PEIXOTO, 2011, p. 89).

A teorização e a conceituação abstrata dos temas, distanciados das práticas e experiências do cotidiano, tendiam a criar um estranhamento e falta de identificação com os fundamentos da Educação Popular, dificultando o envolvimento e a compreensão das ideias passadas. Por esse motivo, a estudante deixa o primeiro projeto do qual participou. Porém, mesmo sem uma compreensão maior do que representava a perspectiva da Educação Popular, motiva-se a tentar novamente, dessa vez, no Projeto Para Além da Psicologia Clínica Clássica, parceiro do PEPASF. “Uma amiga me falou do Projeto ‘Para Além’. Fiz minha inscrição e fui selecionada. Dessa vez, a tal língua estranha já não era mais tão estranha assim, e eu comecei a entendê-la”. E ela complementa, dizendo: “Talvez por isso eu não tenha desistido da Educação Popular da primeira vez. Acho que algo em mim me alertava: ‘é isso, é isso o que você procurava!’” (PEIXOTO, 2011, pp. 89-90).

Esse “algo” mencionado pela estudante pode ser entendido como a presença da intuição, um constituinte essencial e revelador para o processo de transformação espiritual, como forma de perceber/pensar/ apreender a realidade, por meio de uma consciência imediata, pelos sentidos e pela sensibilidade (GUIMARÃES, 2006, p. 327). Essa presença é um sinalizador das potencialidades, das possibilidades e das identificações para encaminhamentos mais significativos para a vida das pessoas. “Ela se constitui como uma manifestação vital, verdadeiramente capaz de criar novas ideias”, em busca pelos melhores

caminhos na vida e por algo que entusiasme o coração. Algo que tenha real sintonia com as buscas mais profundas nas pessoas. Vasconcelos (2006) refere as quatro funções psicológicas básicas no ser humano, consideradas por Jung: a razão, a sensação, a emoção e a intuição como um conjunto necessário para a construção e constituição dos sujeitos. Assim, é preciso investir na apuração perceptiva dos sentidos ligados às sensações; na sensibilidade dos sentimentos ligados à emoção e na capacidade de percepção, da avaliação e do pressentimento, para além do raciocínio ou da análise, ligados à intuição. A valorização desses elementos concorre para a concepção e a expressão de conhecimentos claros, oportunizando o estabelecimento de relações lógicas entre eles, e possibilitando o discernimento consciente, vinculado à razão, do entendimento do mundo e da relação entre os sujeitos. É um processo que engloba o investimento em formas de concepção da realidade intimamente ligadas aos percursos de transformação interior das pessoas, para a compreensão mais ampla do ser humano e de sua realidade. Assim, a intuição é um elemento fundamental, juntamente com a sensação, a emoção e a razão, para a elaboração mais subjetiva dos sujeitos, voltada para a busca do seu sentido de vida.

Portanto, pelo exposto até aqui, nesses primeiros estágios de reflexão sobre o processo de transformação espiritual dos estudantes participantes do PEPASF, em sua busca por “ser mais”, podemos identificar esses três movimentos motivadores e mobilizadores no avançar do processo transformador. O primeiro é a busca inicial por um ideal ou sentido de vida, pautado em interesses voltados para si mesmo e em sua relação com o outro, para seu apoio e auxílio. O elemento principal, disparador de todo o processo, nesse momento, é o incômodo sentido com a sua realidade de vida e o desejo de transformar essa realidade. Seja através de um sofrimento pessoal significativo, como também empatizando com as experiências do outro, pode-se delinear a presença de uma religiosidade, conjugada com aprendizados coletivos prévios vindos de seu convívio social ao longo da vida, e elementos de sua subjetividade profunda, como a intuição, a emoção e a crença no divino, dando-lhes motivação para ir em busca de sua transformação como ser humano. É uma busca iniciada antes mesmo da entrada desses estudantes em suas vidas acadêmicas, considerada, na perspectiva freireana, como ontológica ao ser humano.

O segundo movimento acontece observando-se o que lhes é imposto como construção de conhecimento, as posturas profissionais e as formas diferentes de atuar e as novas iniciativas de aprendizado, em que esses estudantes decidem buscar algo diferente e condizente com os seus desejos de mudança e transformação. Esses sujeitos buscadores chegam à universidade com fortes expectativas de encontrar caminhos para uma vida

profissional em que conciliem seus ideais e sua busca com a profissão. Porém se frustram com as práticas técnicas e usuais aprendidas na Academia e passam a ansiar por outros caminhos que condigam com seus desejos interiores. Por fim, como terceiro movimento, eles se deparam com as diversas narrativas da experiência do PEPASF, através de seus participantes, e são instigados e seduzidos por sua linguagem emocionada e apaixonada e pelas temáticas abordadas nas reuniões, passando a criar encantamentos e estranhamentos diante dessa nova possibilidade de formação. Assim, instigados por viver algo diferente, pela decepção com a realidade acadêmica vivida ou por uma disponibilidade para se abrir em uma experiência de ajuda ao outro e de crescimento pessoal, eles optam por conhecer o Projeto.

Prosseguindo nossa análise, no próximo item, relataremos a inserção desses estudantes na realidade comunitária e no convívio com a metodologia do Projeto, com suas experiências, aprendizados e transformações através do convívio com o mundo popular.

4.2 A IMERSÃO INICIAL NA COMUNIDADE E NO PROJETO: ANGÚSTIAS E DILEMAS DA DESCONSTRUÇÃO DE VALORES E MOTIVAÇÕES PARA O AGIR PROFISSIONAL

4.2.1 Impactos e dificuldades na chegada à comunidade e ao Projeto

Nessa segunda fase de discussão, foram analisados os primeiros impactos vividos pelos estudantes no contato inicial com a realidade comunitária, quando se inseriram no PEPASF. Foram momentos de perplexidades que causaram estranhamentos, inquietações, surpresas, dúvidas, descobertas, encantamentos e muitos aprendizados, geraram um processo importante de questionamentos de valores e de leituras da realidade e propiciaram mobilizações internas com significados espirituais. Trata-se de um momento de desarrumação e de questionamento de valores e motivações anteriores. O questionamento de valores é uma fase importante no processo de mudança espiritual. Por essa razão, é pertinente determo-nos nesses momentos iniciais dos estudantes no Projeto, como forma de compreender a maneira como perceberam essa aproximação e quais as emoções despertadas nesse início de caminhada.

Logo no início da chegada da nova turma de estudantes, foi feita uma dinâmica de apresentação, que foi muito rica como espaço de explicitação das expectativas iniciais. As expectativas expressadas diziam respeito ao que eles esperavam como novas experiências e aprendizados e iam desde a apreensão com o desconhecido, representado pela comunidade e

pelo Projeto, até a alegria dessa nova possibilidade aberta de conhecimento. Alguns falaram da vontade de aprender e de se doar.

A primeira observação a ser feita refere-se à questão da escolha desses estudantes pelo Projeto. Isso representa um movimento interno de busca por algo com que se identifiquem como trabalho em Saúde, que os possibilite conquistar seus interesses ligados as suas escolhas pessoais, sejam de ordem objetiva ou subjetiva. Por isso selecionam, entre tantas possibilidades de atuação extensionista no âmbito da universidade, um projeto com as características do PEPASF. E essa escolha se liga, para alguns deles, ao ímpeto de curiosidade com o que é o novo, o desconhecido, configurado pelo trabalho desenvolvido na comunidade e com o qual eles sentem-se atraídos. Além disso, essa escolha oferece a possibilidade de viver novas experiências significativas para seu aprendizado e para sua formação, como também uma possibilidade de conhecer aspectos diferentes das formas de lidar com a Saúde das pessoas com as quais estão acostumados em seus cursos, e que, até o momento, muitos deles ainda não tiveram oportunidade de vivenciar. A expectativa de se doar ao trabalho, mencionada por alguns, representa esse interesse voltado para a ação junto ao outro que compreende também a realização de seus interesses pessoais.

Partindo dessas expectativas, eles vão tendo impactos, e as perplexidades vindas de diversas situações, que iam encontrando no Projeto e no contato efetivo com o contexto comunitário, mobilizava-os para reações e sensações significativas. O primeiro movimento interno relatado pelos estudantes foi o de estranhamento à realidade apresentada pela comunidade e pelos seus moradores. Esse estranhamento diz respeito aos aspectos dessa realidade que foram considerados diferentes e surpreendentes para os estudantes, acostumados com outros contextos de vida. Este depoimento de um estudante de Medicina demonstra uma dessas reações: “Qual foi a minha primeira impressão? Sendo curto e grosso: péssima! O calor estava insuportável! E andar por aquelas ruas, com esgoto a céu aberto e jovens consumindo drogas livremente me incomodou de tal forma que disse a mim mesmo que nunca mais voltaria ali” (AGRA, 2011, p. 36). Esse incômodo é bem comum aos iniciantes, quando entram em contato com o ambiente comunitário, cheio de precariedades. E pode ser tão inquietante que aparece, rapidamente, o ímpeto de recusar a conviver com aquela realidade, a ponto de decidir, como uma reação às sensações negativas sentidas, “nunca mais voltar ali”. Dessa forma, à primeira vista, as características urbanas locais vão se descortinando aos seus olhos, demonstrando a extrema pobreza e a vulnerabilidade daquela realidade. Isso se torna chocante para alguns, que decidem não estar tão próximos dessa visão incômoda e se negam a compartilhar daquelas condições de vida. Por outro lado, para muitos

desses estudantes, as sensações incômodas, vivenciadas nesse primeiro momento de aproximação com a realidade da comunidade, além de aflorar sentimentos profundos, pode ser uma preparação para adentrar uma faixa de percepção profunda. Nesse sentido, esse incômodo tem o significado de adornar, pelo contraste, os aspectos positivos que logo encontram. Sob a perspectiva do processo de transformação espiritual, essa abertura passa a ser importante e necessária para uma motivação e para uma possível mudança interior. Esse contato com o que é incômodo, que gera perturbação e desarrumação dos valores estabelecidos, abre o ser para um estado perplexo que é o de abertura ao novo espiritual. O impacto negativo com o que é diferente e considerado inadequado é compreensível, mas ele precisa ser ressignificado subjetivamente para possibilitar um olhar mais amplo sobre a realidade do outro e facilitar a aproximação com uma postura de disponibilidade para a vivência de uma relação mais ampla e positiva. Essa é uma possibilidade de o estudante sair de si mesmo e olhar para o outro e para o mundo de uma forma mais acolhedora.

Por isso, a primeira dificuldade que se apresenta é a de compreender a alteridade do pobre, pertencente a essa realidade completamente diferente da que, geralmente, provém dos estudantes. Batista (2012) contextualiza essa conjuntura e seu impacto negativo causado nos estudantes recém-chegados ao Projeto.

Eles encontram com um mundo formado por um ambiente insalubre, desprovido de saneamento básico, composto por terreno cheio de ladeiras, acidentado e ruelas estreitas que dão acesso às moradias. As casas construídas desorganizadamente, algumas, inclusive, em área de situação de risco, dispõem-se em ruelas e becos estreitos, onde a presença de entulhos e de esgoto a “céu aberto” dificulta a passagem e traz ao ambiente úmido uma mistura de odores bem diferentes daqueles que estão acostumados a vivenciar em seu cotidiano. (p. 74).

Esse contato com o diferente impulsiona o estudante a uma insegurança interna de permanecer diante dessas condições de vida. Surgem, assim, questionamentos inquietantes para eles, ao se perguntarem como os moradores daquele local podem sobreviver naquelas condições. Essa pergunta é resultado do estranhamento inicial e corresponde a um segundo movimento feito pelos educandos no esforço de aproximação dessa nova realidade. Foi possível perceber esse tipo de questionamento ao acompanhar alguns estudantes nas primeiras semanas de visitas às famílias. Comentários como a de uma estudante do Curso de Enfermagem de uma faculdade particular, que mencionou, demonstrando preocupação: “Não sei como essas pessoas conseguem viver desse jeito. Fico pensando nas crianças brincando dentro desse esgoto e no meio desse lixo”. Esse comentário revela uma impressão negativa, mas também uma dimensão positiva: a estudante questiona a força que permite as pessoas

viverem com alguma alegria num ambiente insalubre, que encanta em meio à lama. Essa força é que o seduz os estudantes. Nessa fase, é comum eles experimentarem várias sensações como choque, incômodo, nojo, perplexidade e encantamento.

Esse primeiro impacto diante da realidade faz com que o estudante se sinta tocado com o que considera problemático no outro, do qual não tem conhecimento prévio e com o qual nem sabe lidar. Boff (1999, p. 139) nos fala desse impacto proporcionado pela diferença no outro, na perspectiva de recusar ou de aceitar essa relação, particularmente do outro, que é o oprimido, acolhendo ou rejeitando sua presença, criando uma aliança ou uma hostilidade com ele, podendo estabelecer relações de cooperação ou distanciamento. Nesse sentido, podemos compreender esse estágio de perplexidade dos estudantes, baseado em Freire (2005, p. 82), como o início de um processo de percepção do mundo e de si mesmo inserido nele, que começa na direção do olhar para perceber as implicações mais profundas da realidade vivida pelos sujeitos. Esse “percebido” agora se destaca e assume um caráter de problema desafiador. Assim, essa imagem da realidade comunitária em cores tão vibrantes inquieta e instiga sentimentos e impressões dos estudantes que se deparam com ela, de maneira tão próxima, sendo quase impossível ignorá-la.

Com isso, nessa etapa, o estudante pode entrar num dilema entre a continuidade do processo de conhecimento e a convivência com esse novo que se configura na realidade comunitária, ou de desistência pelo choque com o que presenciou. A esse sentimento de inquietação pela visão mais próxima da realidade comunitária, pela apreensão diante desse mundo desconhecido, soma-se outra apreensão ligada à relação com o morador visitado.

[...] ao adentrar as residências, a fim de visitar as famílias em acompanhamento, começam a ter contato com pessoas que apresentam hábitos (sociais, alimentares, higiene, entre outros) bem distintos dos seus, que vão conhecendo gradativamente a partir das visitas semanais. Eles veem sinais claros de uma desorganização da vida comunitária: violência, conflitos, precariedade das moradias. O encontro com esse caos comunitário geralmente causa estranhamentos aos estudantes, que se sentem incomodados com essa situação (BATISTA, 2012, p. 74).

O desconhecimento sobre essa realidade vivida pelas pessoas leva o estudante a um estranhamento inicial relacionado não somente ao outro, o morador, mas também a si mesmo, sobre sua postura e desenvoltura diante daquela realidade desafiadora, o que o deixa inseguro e duvidoso sobre seu papel naquela conjuntura de vida. O depoimento de uma estudante do Curso Técnico de Enfermagem fala dessas dificuldades que alguns educandos enfrentam para conviver com a realidade de uma comunidade pobre:

Muitos não querem entrar em contato com uma realidade de dificuldades, na maioria das vezes financeira, que vivenciamos nessa comunidade, pois acredito que se sentiriam atormentados ao ver que as pessoas têm pouco o que comer, vivem com grande instabilidade financeira e chegam a gastar dinheiro com extravagâncias e futilidades para satisfazer o ego e não com o que consideramos serem suas reais necessidades. É intrigante ver tanta carência misturada com alegria, luta e sentimentos aparentemente fúteis e ter contato com a surpreendente diversidade de valores existentes na sociedade (OLIVEIRA SILVA, 2011, p. 103).

Essas inquietações podem levar o estudante sem experiência ou conhecimento sobre essa realidade a ir perdendo a motivação para sua atuação ali e a se retrair, no sentido de não se sentir preparado para vivenciar esses desafios postos. Porém, de maneira geral, ele persiste e, mesmo com esses entraves interiores, resolve continuar no Projeto. Esse dilema reflete uma luta interior desencadeada pelas implicações do choque de realidade em sua subjetividade. O que está em jogo é essa luta desencadeada pelos valores desarrumados pelos sentimentos tidos nesse contato. Não apenas se vê a realidade nova, que o perturba interiormente. Nesse sentido, é importante criar espaços (dinâmicas) para que esses incômodos confusos possam ser elaborados. Esses espaços não servem apenas para tirar as dúvidas e ajudar o estudante a ficar no Projeto, mas são momentos de elaboração dessa confusão de valores e sentimentos desarrumados.

Contudo, começa para ele outro processo desafiador: o de seu comportamento durante as visitas. É o que nos conta essa mesma estudante do Curso Técnico de Enfermagem: “Na primeira visita, sempre vamos apreensivos, sem saber como chegar e por onde começar a falar” (OLIVEIRA SILVA, 2011, p. 101). Assim, ao adentrar as casas, o estudante se sente inseguro para enfrentar esse contato desconhecido. Internamente, não sente confiança e firmeza em si mesmo e no seu proceder, pois não conhece, previamente, os moradores, nem sabe como lidar com esse encontro. Outro depoimento que corrobora essa ideia foi dado por um estudante do Curso Técnico em Bodiagnóstico, da Escola Técnica de Saúde da UFPB, que também cursava Biomedicina, em uma faculdade particular, apontando suas incertezas relacionadas às casas visitadas. Ele disse aos professores, numa reunião avaliativa do Projeto, que se sentira “solto” e sem saber como se conduzir ou o que abordar durante as primeiras semanas de visita. Para ele, esses momentos foram ruins, porque geraram inseguranças e dúvidas sobre sua postura e sobre o significado de sua participação naquele trabalho. Esse estado de apreensão é angustiante, causa medo, mas, ao mesmo tempo, é desafiador para o estudante. O estranhamento sobre si mesmo o faz questionar-se sobre sua postura e condução para conviver com aquela realidade. “Fazia pouco tempo que eu ingressara no Projeto e ainda estava um pouco desorientada. Não sabia muito bem o que fazer, o que falar e também qual a

minha importância ali, naquela comunidade” (SOUSA, 2011, p. 62). Essa sensação de estar sem norte, sentida por essa estudante do Curso de Nutrição, demonstra sua hesitação sobre o significado e a relevância de sua presença naquele contexto e sobre suas capacidades e habilidades na perpetuação do vínculo com o outro. Outra insegurança percebida se refere aos seus conhecimentos de cuidado com as pessoas acompanhadas, sobre o seu ‘que-fazer’ ali, relacionado aos seus conhecimentos técnico-científicos. É o que revela, ainda, essa estudante de Psicologia: “Fiz a inscrição, participei da seleção e ingressei no Projeto. Aí pensei: ‘Que aprendizado pôr em prática? Acabei de terminar o primeiro período letivo!’” (COSTA, 2011, p. 223). Essa colocação revela que eles não percebem suas potencialidades como sujeitos. Muitos deles, principalmente nos semestres iniciais de seus cursos universitários, não conseguem visualizar suas contribuições no contexto comunitário, pois se consideram ainda desconhecedores sobre as técnicas e os procedimentos ensinados nas disciplinas mais instrucionais. Essa ideia está atrelada à concepção de supremacia do conhecimento científico, em relação às outras formas de saber que, porventura, poderiam ser acionados nas visitas. Aparecem, ainda, outros sentimentos que os levam a se retrair diante da relação com os moradores, como timidez e vergonha de expor suas ideias, traços emocionais que dificultam ainda mais o início do contato com os moradores. Subjacente a esse contexto, está a percepção parcial sobre si mesmo e suas potencialidades como ser humano, suas perspectivas de mundo, de vida e de ideais. São questionamentos reveladores de suas dúvidas sobre a ação com os moradores, como também falam sobre sua forma de se ver e da autoimagem como pessoa.

4.2.2 Momentos de escolha: os desafios da convivência com o morador e com o Projeto

Os questionamentos acima referidos podem ser considerados significativos como incentivo para o estudante voltar-se para si mesmo e tentar enfrentar o desafio interior de encontrar meios de atuar com os moradores, partindo de suas próprias iniciativas, suas concepções e sua dinâmica intuitiva, abrindo espaço para a criatividade e sensibilidade quando da aproximação com os moradores. Esses aspectos são atrelados à dimensão espiritual e dinamizadora de motivações e mudanças significativas na vida desses estudantes. O ser colocado para agir de forma não orientada, diferentemente do que já estava habituado a conviver no contexto das disciplinas acadêmicas, também gera perturbações nos estudantes. Se antes eles eram orientados a agir segundo os padrões estabelecidos, no contexto do Projeto, não poderia ser assim. Dessa forma, entra num campo de vazios, onde as incertezas se fazem

presentes. É esse campo de vazios de valores, de visões de mundo e de fazeres que precede o grande encontro de uma transformação espiritual.

Para muitos, as dificuldades não se restringiam ao contato com os moradores, mas também à sua inserção no PEPASF. Isso se devia a duas questões inter-relacionadas referentes: a falta de compreensão inicial sobre a metodologia dialógica do Projeto e as necessidades de enfrentar questões subjetivas, por se sentirem inseguros sobre si mesmos e sobre os seus propósitos dentro do Projeto. Ali também alguns estudantes percebiam-se desorientados e, por vezes dispersos. Esse estranhamento acontecia, inclusive, diante da cultura interna do Projeto, observada entre os extensionistas mais antigos e relacionada aos seus hábitos, comportamentos, brincadeiras e demonstrações de afeto, manifestados nas reuniões e nos encontros. Uma estudante do Curso de Nutrição, em conversa informal com a pesquisadora, revelou que, ao entrar no Projeto, não compreendia por que tantas demonstrações de carinho entre os extensionistas nem gostava disso. Ela nos disse: “Não me sentia à vontade com aqueles ‘agarrados’ do pessoal. Não gostava e nem estava acostumada a abraçar, e nem ser abraçada”. Essa era uma limitação relacional da estudante, por não querer ser tocada, confrontada com uma forma diferente de postura e comportamento afetivo diverso do seu e do seu cotidiano. Indica, também, sua retração a aspectos emocionais de toque e carinho, de se aproximar do outro e de um relacionamento de mais contato corporal. Para essa estudante, estar num grupo no qual o estímulo a trocas afetivas era comum, torna-se um desafio de mudança de sentimentos para acolher essas iniciativas e disponibilidade para vivenciar também trocas afetivas.

O contato com uma cultura de grupo que incentiva trocas afetivas pode causar estranhamentos aos estudantes que não costumam manter esse tipo de contato. Foi possível, também, perceber inibições nas posturas de certos educandos durante algumas dinâmicas que visavam favorecer o entrosamento e mais aproximação entre os participantes, principalmente quando essas dinâmicas estimulavam aspectos sensoriais, como olhar diretamente nos olhos uns dos outros, toques entre si e a verbalização de sentimentos e impressões uns com os outros. Era notória a resistência de alguns componentes de exporem suas emoções e de se permitirem serem tocados fisicamente, evitando uma maior aproximação com o outro participante. Em termos espirituais, o desenvolvimento e a disposição a uma postura mais relacional e amorosa em relação ao outro é elemento considerado fundamental para favorecer a transformação interior dos sujeitos na sua busca pelo sentido na vida. Na experiência de convívio amoroso com outro ser humano, a pessoa pode experimentar a oportunidade de conhecer a originalidade única desse outro também como ser, o que possibilita que ambos

encontrem um sentido para sua existência (FRANKL, 2008, p. 135). Esse é mais um desafio interior colocado para os estudantes, no que concerne à permissão para se abrir para uma relação mais amorosa e próxima do outro, seja ele colega de grupo ou morador. Por outro lado, eles também podem sentir receio ligado não somente aos aspectos emocionais, mas também às iniciativas de expor suas ideias ao grupo, com alguns estudantes encontrando dificuldades de participar do diálogo com o grupo, expressando durante as reuniões. “As reuniões semanais do PEPASF não me agradavam muito no início, pois ficava receosa de falar, preferia ficar na escuta” (LEITE, 2011, p. 187). Para essa estudante de Enfermagem, o receio de expor suas ideias nasce da insegurança interior e da falta de confiança inicial relacionado ao grupo, natural em situações de desconhecimento contextual. Essa perspectiva foi levantada também por um estudante de Fisioterapia, numa reunião em que afirmou sua vergonha inicial dentro do grupo, até quando chegava atrasado, e seu medo de participar dos encontros informais promovidos pelo Projeto, pois receava “ficar por fora”.

Enfim, sendo junto com os moradores ou ligados à participação nas reuniões do Projeto, esses estudantes se encontram numa fase de observação, retração e apreensão, devido à inexperiência e ao desconhecimento do contexto do Projeto e à falta de discernimento do sentido dessa experiência para suas vidas. É uma fase adaptativa, em que alguns deles se questionam sobre o que estão vendo, ouvindo, sentindo e se conseguem se identificar com toda aquela novidade apresentada pelo Projeto e pela comunidade. Esse ambiente participativo não deixa espaço para o estudante permanecer no anonimato, onde é apenas um ser passivo, que assiste às aulas e estuda sozinho o conteúdo dado nas disciplinas, como comumente acontece nos cursos de graduação. Há um desafio para estar mais presente como pessoa. Seu ser inteiro é demandado. Isso incomoda e exige uma nova postura. Causa angústias que levam a reflexões mais gerais sobre si mesmo como ser e, não, apenas, sobre assuntos ligados aos conteúdos ou tópicos das disciplinas. Por isso sentem-se inseguros, passando por momentos inquietantes, mas propulsores das primeiras escolhas e discernimentos, como pré-condições de um processo de mudança interior profundo e significativo para eles, com o caminhar das suas trajetórias vivenciais dentro do Projeto. Batista (2012) fala desses estranhamentos iniciais do contexto comunitário e da metodologia do Projeto, confirmando as dificuldades e as inseguranças com as quais se defrontam nessa fase. A autora aponta, ainda, sua falta de identificação e compreensão com a própria metodologia do Projeto, por não seguir manuais ou conteúdos pré-estabelecidos, direcionando a construção de relações com os moradores. Todo esse panorama incomum ao estudante pode

proporcionar algumas dificuldades adaptativas e de entrosamento com as atividades proporcionadas.

Essa fase adaptativa, com suas características, pode durar, em alguns casos, toda a trajetória dos educandos dentro do PEPASF, num fechamento interior para compreender os objetivos do Projeto e o sentido do trabalho empreendido dentro da comunidade. Para eles, por mais tempo que permaneçam inseridos nesses contextos, as experiências vividas não “deitam raízes” e eles terminam, posteriormente, desvinculando-se, muitas vezes, sem comunicar às famílias e aos colegas do Projeto. Esse é considerado, inclusive, um dos desafios para os integrantes e coordenadores do PEPASF – o de minimizar os efeitos dessa evasão vivida com as famílias acompanhadas, que se sentem abandonadas por esse tipo de estudante. Entretanto, para outros educandos, essas dificuldades representam apenas uma fase inicial e vão se transformando, paulatinamente, com seus aprendizados das experiências adquiridas e com as iniciativas de inserção nas demandas da comunidade.

4.2.3 A abertura e a identificação com o Projeto: a descoberta da potência do encontro com o outro

Mesmo com tantos percalços no começo da caminhada, boa parte decide permanecer no Projeto e superar suas dificuldades iniciais. Esse desafio de superar o que julga serem suas limitações possibilita-os de ultrapassar esse estágio de estranhamento, para a abertura e a identificação com a proposta, nascida de suas próprias iniciativas e das oportunidades que tiveram de vislumbrar a força e a potência encontradas na comunidade, como também neles mesmos e nos espaços coletivos dialogais com os quais tiveram contato. A descoberta dessa força no encontro é que faz o estudante escolher permanecer no Projeto, mesmo com a presença do vazio da desconstrução e da desarrumação dos seus valores. É importante mencionar que essa força encontrada pelo estudante, e que o impulsiona a ficar no Projeto, está presente justamente nesse vazio experimentado por ele nesses primeiros momentos. O vazio e a potência do encontro estão simultaneamente imbricados interiormente nos educandos. E tanto o vazio quanto a força vão emergindo do contato com as experiências vividas nos primeiros momentos dentro do mundo comunitário e do Projeto. É essa relação que proporciona suas primeiras decisões, diante dos incentivos encontrados dentro de si mesmos, mas também ligados à proposta do Projeto. É o que nos conta uma estudante de Enfermagem: “Quando alguém perguntava ‘quem pode fazer isso ou aquilo?’ eu respondia baixinho: ‘Eu posso tentar’. Comecei errando, depois fui aprendendo sem pressa, pois era

aceita com minhas dificuldades, sem julgamento” (LEITE, 2011,p. 187). Ela refere que foi aprendendo, no convívio com o grupo, a confiar em si mesma, nessa força interior presente nela e que teve a possibilidade de se manifestar, mesmo com suas inseguranças e fragilidades, assim como também foi aprendendo a confiar no outro, pela aceitação de suas potencialidades e limitações.

Dessa maneira, o incentivo às iniciativas estudantis, como parte da metodologia do PEPASF, abre um canal subjetivo de apoio aos estudantes, pois eles passam a sentir-se norteados e estimulados a demonstrar sua espontaneidade ao agir e a se posicionar diante das demandas, como também comenta esse estudante de Fisioterapia, em uma conversa informal com a pesquisadora: “Chega o momento que vem a necessidade de falar. Aos poucos a pessoa vai se inserindo. São coisas que levam até a puxar uma reunião”. Assim, essa aceitação dos limites e das capacidades de cada estudante facilita sua desenvoltura na realização das atividades e encoraja, cada vez mais, iniciativas próprias, na construção do protagonismo estudantil. O estudante sente mais confiança em si mesmo, pois compreende que é acolhido em suas ideias, sem repreensões, e isso lhe dá mais segurança e motivação para atuar junto com o grupo. Sentindo-se reconhecidos coletivamente, identificam-se mais com o grupo e fortalecem-se para ir experimentando novas experiências. Esse processo nasce com os questionamentos sobre a comunidade, pela metodologia de não agir de acordo com prescrições, pela força do trabalho coletivo, gerando perplexidades e desconstruindo valores e pontos de vista, levando-os ao um espaço interior sem as antigas bases, a esse vazio que angustia e inquieta. Mas é nesse momento de descoberta de suas potencialidades que percebem que esse vazio não é esvaziado de sentido, ele é povoado por forças interiores que podem expandir e que eles identificam nos moradores, nas redes de solidariedade, nos movimentos comunitários e estudantis, no grupo de colegas, e, principalmente, em si mesmos. Esse é um passo importante para a caminhada espiritual desses estudantes dentro de suas trajetórias no Projeto e na comunidade.

É importante destacar o papel dos colegas veteranos na trajetória dos estudantes novatos no mundo comunitário, como também em outros espaços de vivências sociais. Essa figura acolhedora vem com as demonstrações de cuidado, auxílio e apoio, com muitos veteranos posicionando-se de maneira aberta para estarem ao lado dos recém-chegados, nesses primeiros momentos vacilantes e inseguros que, porventura, eles pudessem sentir. Nos mais antigos, os novatos encontram acolhimento e força para expandir sua atuação, num encontro de potencialidades que proporciona mais segurança e confiança aos recém-chegados. E esse é um papel importante simbolicamente. Eles representam um guia, uma espécie de

orientador, dentre outros como os professores, as lideranças comunitárias, os moradores, os profissionais parceiros etc., num somatório de forças que estimula e impulsiona o estudante novato a se sentir mais seguro em demonstrar suas iniciativas e potencialidades. Na tradição espiritual, Leloup (2009) nos fala da figura orientadora como alguém que ajuda na caminhada do outro, busca compreender e auxiliar na interpretação das situações marcantes e significativas, como também esclarece as possíveis dúvidas trazidas pelas experiências vividas. Dentre muitas orientações recebidas pelos estudantes novatos, as trocas de experiências com os veteranos constituem um dos fatores mais importantes nesse início de caminhada comunitária. Por isso é com os estudantes veteranos que os novatos fazem dupla, que têm as primeiras conversas sobre suas impressões, dúvidas, perplexidades e reflexões sobre o contexto comunitário. É um apoio importante no percurso de mudanças que vão se dando com os mais novos no grupo, pois incentivam e estimulam uma mudança de olhar e agir nos colegas, deixando-os mais seguros e confiantes, com algumas dessas parcerias transformando-se em amizade sincera.

Batista (2012, p. 74) destaca essa relação entre estudantes antigos e novatos dentro do Projeto como uma relação de companheirismo, da forma como os estudantes mais experientes tornam-se pontos de referência para os recém-chegados, no sentido de trocar experiências e orientação, “especialmente durante o período que envolve o conhecimento da dinâmica da vida comunitária, a aproximação com as famílias que passarão a visitar semanalmente e a inserção na dinâmica do Projeto, com a participação em comissões organizativas e atividades coletivas”. Esse convívio torna-se muito significativo para eles e vão fortalecendo os vínculos internos no Projeto. Foi o que nos relatou, em um diálogo pessoal, este depoimento de um estudante de Fisioterapia: “O espelho são os veteranos para os calouros. São importantes os primeiros toques”. Essa vivência intensa traz descobertas alegres e tristes para as duplas de estudantes, aprofundando os laços afetivos entre eles, como também o vínculo com as famílias. É o que corrobora essa estudante de Enfermagem, sobre sua companheira de visitas: “Para realizar as visitas aos sábados, formei dupla com “V” (estudante de Psicologia). Tínhamos afinidade e fomos companheiras por mais de um ano” (LEITE, 2011, p. 188).

Nesse contexto, podemos perceber a importância do vínculo criado, desde esse primeiro momento de contato entre os estudantes mais antigos com os mais novos, que lhes possibilita viver um processo de descobertas, trocas de experiências e entrosamento com a dinâmica comunitária. Batista (2012, p. 77) refere, ainda, sobre o prosseguimento dessa relação, que o estudante mais experiente é “o grande mestre” para os novatos, perfazendo uma cultura formada no Projeto em que “os antigos partilham para os novatos as experiências

adquiridas no âmbito comunitário”. É por meio dos diálogos informais e das caminhadas semanais pela comunidade que as “dúvidas mais frequentes sobre o ambiente comunitário, o modo diferenciado de a população viver e a metodologia do Projeto vão se diluindo gradativamente”. Assim, o acolhimento dos veteranos, diante das incertezas iniciais, ampliando-se para as primeiras identificações com eles e recebendo o incentivo para o engajamento na proposta vai firmando um relacionamento desencadeador de mudanças significativas naqueles que estão chegando, impulsionados pelo exemplo do colega veterano.

Contudo, para alguns estudantes, essa fase introdutória, permeada de inquietações e hesitações, ocorre de maneira diferente, pois, logo na primeira visita, alguns educandos se surpreendem, profundamente, no primeiro contato com o morador, deixando-se admirar pela potência de um encontro inusitado. Eles são motivados pelas primeiras descobertas sobre o convívio com os moradores, a admiração que experimentam e o encantamento proporcionado com o potencial desse contato positivo e inesperado com a diferença no morador. Essa aceitação do novo, representado pelo morador, do diferente e do inusitado, vivenciado nesse primeiro encontro, foi um dos aspectos disparadores de todo um processo de motivação interna para uma reflexão profunda sobre vários aspectos existenciais, direcionados a uma transformação interior centrada na busca pelo sentido de suas vidas. É o que ilustra este depoimento de um estudante de Medicina, depois do impacto inicial negativo que teve com o contexto, enquanto percorria as ruas da comunidade:

Mas, naquele mesmo dia, conheci uma senhora, a dona “D”, que, de cara, desmitificou uma ideia já bastante difundida em nossa sociedade: a de que toda pessoa humilde é ignorante. Fiquei perplexo com a educação daquela mulher, seu modo de se expressar, de falar e a alegria contagiante que era exprimida em suas palavras. Ela vestia uma roupa simples, mas a indumentária de sua alma emanava sabedoria (AGRA, 2011, p. 36).

Essa sintonia surpreendente mudou completamente a perspectiva negativa, formada pelo estudante, como impressão inicial da vida comunitária, logo em seu primeiro dia de visita. Foi a oportunidade de um aprendizado significativo para ele, que começava a desconstruir toda uma imagem já pré-estabelecida midiaticamente e culturalmente do comportamento e da personalidade das pessoas pobres. A perplexidade demonstrada transforma-se em admiração e identificação com o outro, encantado que estava pelo contraste entre a aparência simples e sofrida apresentada pela moradora e o que ele chama de sabedoria da “indumentária de sua alma”. Esse aspecto evidencia a valorização do que a pessoa traz interiormente, expressado pelo seu comportamento, sua eloquência e discernimento diante da

vida. Esse encantamento, na perspectiva buberiana, reflete-se emocionalmente como parte da dimensão relacional do ser humano, acontecida a partir de um encontro dialógico entre sujeitos. Para Buber, esse encontro representa um aspecto fundamental da existência humana, no qual o diálogo, a palavra, torna-se um princípio na relação EU-TU, configurada pela atitude de encontro que acontece na reciprocidade e afirmação mútua entre os sujeitos (ZUBEN, 1977, p. XLIV). A desmistificação do comportamento da pessoa pobre, que superou as expectativas do estudante, possibilitou uma abertura para o encontro, que foi sendo construído através do diálogo, como um elemento para a conscientização sobre a realidade do outro e a identificação do estudante com ele. Assim, a ênfase e o encantamento, nesse encontro, motivaram e animaram, subjetivamente, a decisão do estudante de permanecer no Projeto, abrindo possibilidades de aprendizados futuros significativos para ele. Conjuntamente com essa noção da dignidade da moradora, o estudante continua seu relato, falando de outras descobertas e surpresas acontecidas nessa mesma visita. Dessa vez, foi com o marido de “D”, que trouxe mais uma descoberta para o estudante: a percepção da consciência política dos mais pobres.

Seu marido, o “S”, homem de fibra, me disse uma frase da qual nunca esquecerei: “Eles pensam que nos enganam”. Assim, referindo-se ao modo como as políticas públicas funcionam na sociedade, mostrava seu conhecimento crítico e me abria uma perspectiva diferente de avaliá-las. Homem extremamente inteligente, polido e com uma visão política e social que poucos têm: tal foi a visão que ele, antigo líder comunitário (e que o deixou de ser por simples decepção), plantou em minha mente (AGRA, 2011, pp. 36-37).

Esse outro impacto sentido pelo estudante, pela presença da consciência crítica do morador de seus direitos e reivindicações, vai germinando, como ele mesmo mencionou, sua própria consciência crítica diante da realidade comunitária, abrindo-lhe uma nova percepção da realidade. Com isso, sente-se profundamente tocado e impressionado, diante da sabedoria vinda das palavras do morador. Esse motivo é suficiente para ele sentir-se atraído e identificado e decidir permanecer o Projeto ao refletir sobre esse primeiro contato com a família.

Minha conexão com aquela família foi imediata, de modo que o sentimento inicial de aversão àquela situação caótica gradativamente foi se transfigurando em algo novo, em um sentimento de empatia, que vem sendo ampliado a cada semana em que visito tal residência. Em meio à precariedade da pobreza, há muita seriedade, sabedoria e garra de superação. Quando percebi isso, me senti identificado! Essa primeira visita foi o fomento que precisei para continuar, apesar das adversidades (p. 37).

Esse depoimento é extremamente emblemático, em termos subjetivos, pois nos revela a potência representada por um encontro dialógico entre sujeitos. O estudante reconhece a conexão profunda que sente com a família, com a transfiguração do sentimento inicial de rejeição à realidade apresentada, em uma empatia que vai se transformando em identificação pela garra, sabedoria e seriedade demonstrada pelos moradores. Esse sentimento de rejeição inicial, vindo como reação ao impacto negativo diante da realidade, é o primeiro movimento interior do estudante, como uma couraça protetora ao contato com o caos e a miserabilidade vista no ambiente comunitário. Sua negativa representa a indignação ao perceber que está diante de uma realidade de dificuldade aparente, em conformidade com a vivência daquela situação por parte dos moradores. Essa percepção prévia faz com que não se sinta estimulado a dar apoio a quem julga não se esforçar para mudar a própria situação. Por isso, o contato com a potencialidade das pessoas pobres, pertencentes àquele ambiente caótico, maravilha o educando, fazendo-o ultrapassar sua visão pré-concebida anterior e se sentir atraído para a disponibilidade de se aproximar desse lado positivo descoberto no morador. Esses são elementos primordiais para a construção da confiança, para uma relação mais profunda e amorosa com o outro. Essa confiança é germinada a partir da empatia e do diálogo, como aconteceu entre o estudante e a família visitada. Solomon (2003) nos fala que o processo de construção de confiança entre sujeitos, dentro de uma relação, tem uma dimensão espiritual importante, pois traz em si a perspectiva de transformação das pessoas envolvidas pela abertura, que se dá numa relação de confiança mútua. Para o estudante citado, sua empatia com os moradores, que vai crescendo a cada visita, demonstra a potência da relação que vai se constituindo, vinda de cada sujeito em sua influência sobre o outro. Assim, esse encantamento inicial com o outro é um elemento importante para a caminhada em direção a uma transformação espiritual, com o potencial do encontro pela confiança e compreensão mútua entre os sujeitos.

Outro exemplo representativo dessa relação profunda que vai se formando, já no primeiro encontro do estudante com as famílias, vem de uma estudante do Curso Técnico de Enfermagem, que fala do seu encantamento no primeiro dia de visita, quando ainda era uma novata no Projeto, a uma das casas que passou a visitar. Ela nos fala que, naquele período em que estava entrando no grupo, recebeu o repasse dessa família de uma dupla veterana que se preparava para sair do PEPASF.

Bem, essa dupla resolveu repassar a casa para mim e “D”, com quem fui acompanhada para a primeira visita, porque ela já havia ido antes e me relatou a situação da família (...) Caraaaamba!!! Não sei se foi amor à primeira vista, mas

“bateu” de primeira (...) a conversa fluiu naturalmente, sem que precisássemos falar de doenças nem retirar o tensiômetro e o estetoscópio de minha bolsa. Eu os havia levado achando que poderia ser necessário e, assim, criar a oportunidade para praticar. Mas, para minha surpresa, falamos de aposentadoria, da diminuição da violência na comunidade e tantas outras coisas. Saí dali com a certeza de que aquele ambiente de intenso diálogo, propiciado por nossa postura orientada pela Educação Popular, seria muito rico. Isso se confirmou com o passar do tempo. Como gosto de estar na casa de dona “R”! (OLIVEIRA SILVA, 2011, p. 101).

Podemos encontrar, no exemplo citado, vários elementos importantes para compreender essa riqueza prevista pela estudante, partindo desse primeiro momento impactante, que dá início a um processo de relação dialógica e transformadora dos sujeitos, nascida desse encontro autêntico entre eles. E, no caso dessa primeira visita feita por ela, sua perplexidade toma forma de profunda identificação com a moradora. Com a expressão “Caraaaamba!!! Não sei se foi amor à primeira vista, mas ‘bateu’ de primeira”, percebemos o quanto se sente profundamente afetada pela experiência vivida com a moradora. Ela fala da fluidez e da naturalidade do diálogo com a moradora, e seus rumos inesperados, proporcionando grande sintonia por parte da educanda. Fala também do prazer de estar lá e como esse prazer é importante para ela. Não é apenas um reconhecimento da força existente nesse encontro, mas da alegria e do prazer que ele proporciona. A dimensão espiritual representa esse espaço gerador de alegria e de plenitude, não apenas como um investimento um caminho para o futuro, mas a possibilidade de já se experimentar, agora, um futuro diferente em uma proposta de sociedade diferente, através da solidariedade e do vínculo que vivencia e da alegria que essa experiência traz. Assim, mesmo tendo levado equipamentos técnicos com a expectativa de usá-los – percepção comum dos que ainda estão atrelados à lógica técnico-acadêmica de cuidado em Saúde - a estudante percebeu que a potência maior daquele contato centrava-se, essencialmente, na postura de ambas, de se disponibilizarem ao diálogo com a outra. Assim, ela sai dessa primeira visita imbuída de uma certeza sobre a riqueza do processo educativo iniciado, advinda da experiência dialógica profundamente positiva. O sentimento amoroso pode ser considerado o motivador do desencadear de todo o processo que começava a ser construído a partir desse primeiro encontro.

Vasconcelos (2006) ressalta a importância dessa oportunidade de viver a experiência de abertura e envolvimento com o outro, mesmo diante das diferenças, e se deixar ser levado pelo que pode ser proporcionado por esse vínculo afetivo, possibilitando aos trabalhadores e futuros profissionais de Saúde a chance de buscarem novas formas de viver, diferentemente das submetidas à cultura do individualismo tão disseminado atualmente. Assim, a inserção de estudantes, desde o início de sua vida acadêmica, em locais que facilitem essa vivência

diferenciada no cuidado em Saúde, tem forte probabilidade de criar condições ao acesso e à percepção de emoções, sentidos e intuições como elementos fundamentais no trabalho em Saúde.

Não obstante, não é somente nesse primeiro contato com as famílias da comunidade que surgem descobertas reveladoras para a subjetividade dos estudantes. Por vezes, eles demoram um pouco mais de tempo para despertar sobre o sentido das vivências realizadas comunitariamente. Esse tempo é específico a cada um e acontece de formas diferenciadas. O componente mais evidenciado, nesses momentos, é a capacidade de se sentirem profundamente afetados pelas experiências vividas, sejam elas quais forem, e de encontrarem, conseqüentemente, o significado dessas experiências para seus aprendizados e para suas vidas. É o que podemos perceber neste depoimento de uma estudante de Nutrição, quando compreendeu, pouco tempo depois de ingressar no Projeto, o sentido das visitas aos moradores:

Era mais uma manhã de sábado na Comunidade Maria de Nazaré (...) Como o outro estudante com quem faço dupla não fora naquele sábado, para não ficar sozinha e insegura na visita à família que assistia, resolvi unir a outra dupla e visitar uma casa que ainda não conhecia. Essa família tinha uma situação diferente da que eu costumava visitar. Logo na chegada, vi uma mulher, sentada no pequeno terraço de sua casa, muito triste e desanimada. Parecia que estava sem esperança alguma para viver. Fiquei impressionada. Logo que nós começamos a conversar, consegui entender o porquê de tanto desânimo. Ela morava em uma casa alugada, e o dono a estava pedindo de volta. Ela estava tentando alugar outra casa próxima, mas o dono ainda não lhe havia dado a resposta. Estava com muito medo de ficar sem ter onde morar. À proporção que contava várias histórias de sua vida, eu compreendia que a insegurança em relação à moradia devia-se às muitas perdas de pessoas queridas e próximas causadas por mortes violentas (SOUSA, 2011, p. 62).

Diferentemente dos dois depoimentos anteriores, nesse caso, não foram a altivez, a expressividade, a autonomia ou a sabedoria dos moradores que impressionaram a estudante, mas, justamente, o comportamento oposto demonstrado pela moradora: sua profunda tristeza e desânimo. Esse seu contato com a desesperança afeta profundamente a educanda, e ela se abre, naquele momento, para tentar compreender os motivos que levaram aquela senhora a esse estado emocional e identificada com o sentimento da moradora, que empatiza com seu sofrimento. Por isso começa a se permitir compreender aquela mulher e se identificar com ela.

No decorrer da conversa, comecei a notar que a aparência daquela mulher começa a mudar, e ela ia ficando mais alegre. Fiquei impressionada com a força transformadora de nossa escuta. Na verdade, não era só uma escuta. Havia uma atenção carinhosa nesse ato. E à medida que nossa escuta instigava-a a nos contar outras situações de sua vida, ela também ia situando melhor o contexto que estava vivendo, deixando de ficar tão tomada pela tristeza momentânea por perceber que

sua insegurança atual era algo mais delimitado. Ela já havia superado tantas outras situações difíceis que essa ameaça começou a parecer pequena. Enquanto ainda estávamos na casa dessa senhora, sua filha chegou com a notícia de que o dono da casa havia concordado em alugar-lhe. Nesse momento, surgiu uma felicidade muito grande naquela mulher. Como foi bom estar ali para presenciar toda aquela mudança! Fomos embora, mas deixando-a muito alegre (SOUSA, 2011, pp. 62-63).

Para a estudante, o que lhe chama mais a atenção é o processo de mudança ocorrido na moradora, com a transformação de seu estado emocional, ao longo do diálogo com eles, devido à potência da escuta carinhosa e atenciosa que estava sendo feita. Assim, ela percebe que o carinho e a atenção são recursos poderosos de cuidado com as famílias visitadas. E, nesse momento, entende o sentido das visitas do Projeto e o porquê de estar ali. Foi vivenciando a experiência prática, e fazendo sua interpretação sobre ela, que aconteceu seu aprendizado sobre o sentido das visitas e de sua permanência no Projeto. Ela compreendeu de que maneira poderia estimular aquela senhora a se sentir melhor, diante das situações difíceis da vida, para superá-las. Percebendo o quanto aquele diálogo surtia efeito positivo naquela senhora, com o retorno do seu ânimo e alegria, a estudante depreende, naquele momento, o significado e o poder da escuta amorosa, como um dos sentidos das visitas e do cuidado em Saúde. Essa estudante pôde presenciar a expressão de felicidade nascida na moradora, possibilitando, também, na extensionista, um sentimento de bem-estar e de alegria com o desfecho positivo da visita.

Depois dessa visita, comecei a entender um pouco o sentido de estar ali e o porquê do grande esforço de acordar cedo aos sábados pela manhã para participar do Projeto. Pude comprovar que o ouvir e a atenção carinhosa, atitudes tão valorizadas na Extensão Popular, realmente são de extrema importância para as pessoas. Um ato tão simples, como aquela visita orientada por esses valores, e não, pela vontade de ensinar formas corretas de se viver, pode levar as pessoas a mudarem o seu estado de espírito e sua atitude diante da vida. Aos poucos, nós, extensionistas, íamos iniciando no conhecimento e no manejo da força que existe no que é sutil. Não é apenas a execução de procedimentos técnicos e o repasse de conhecimentos legitimados pela ciência que transformam a realidade na área de Saúde. Quero levar para minha vida pessoal e profissional o aprendizado que venho adquirindo na extensão — o da escuta atenciosa capaz de reorientar totalmente as ações de Saúde (SOUSA, 2011, p. 63).

É essa sensação de bem-estar encontrada na relação com o outro, a possibilidade de ser útil e de levar alívio e conforto com sua presença, que encanta a estudante e a faz entender sua importância relacionada às famílias visitadas e o quanto é imprescindível abrir-se para o sentimento autêntico de carinho e atenção, como formas de cuidar do outro. Revela também a questão da relação entre sujeitos, que se dá na presença, no aqui e no agora, e que, no caso da estudante, foi se dando, intuitivamente, sem uma programação pré-determinada ou prescrita.

O encontro entre elas foi sendo construído e expressado pelo diálogo e pela escuta carinhosa, que afetaram a ambas reciprocamente. Essa relação proporciona, também, a sensação de plenitude e a alegria de viver encontros assim. Experimentam-se a alegria e o prazer e passa-se a investir nessa perspectiva. A mudança espiritual se faz, principalmente, pela experiência de seu vislumbre. A perspectiva da reciprocidade é uma prerrogativa na relação EU-TU (BUBER, 1974). É relevante destacar esses aprendizados significativos para a formação profissional e humana dos estudantes. Essa experiência encontra um solo fértil no espaço de trocas humanas fundamentado pela Educação Popular. São aprendizados relevantes para os estudantes como seres humanos, pois eles já “estão sendo” enquanto “estão se fazendo”, no dizer freireano, num processo contínuo de descobertas, em suas buscas por “ser mais” (FREIRE, 2005).

A reverência à importância do diálogo e da escuta, nessa perspectiva, não se refere, apenas, às possibilidades de se aproximar, mais afetiva e efetivamente dos moradores, mas diz respeito, também, ao manejo e ao aprendizado subjetivo de estar disponível e aberto para sentimentos como o afeto, o carinho, a intuição e a sensibilidade, como motivadores da ação desses estudantes nos diversos espaços da vida, como nos disse a estudante em sua fala final: “Aos poucos, nós, extensionistas, íamos iniciando conhecimento e no manejo da força que existe no que é sutil”.

Já nesse primeiro momento de imersão na realidade comunitária e com os moradores, a introdução desses estudantes no cotidiano comunitário, e o início de sua vinculação e afeto com as famílias visitadas, possibilita-os, como já mencionamos, a iniciarem reflexões cada vez mais aprofundadas e complexas sobre a realidade e sobre si mesmos. Possibilitava, também, dimensionar essa perspectiva relacional iniciada entre esses educandos, os moradores e os outros participantes do Projeto como um aspecto relevante nesse processo de motivação para mudanças e busca de sentido existencial para eles.

Dessa maneira, foi possível perceber, neste item apresentado, vários elementos relevantes sendo acionados em direção ao percurso de transformação vivido pelos educandos. Estar diante de novas relações interpessoais, que também são inter-subjetivas, pertencentes a uma nova realidade diferente e impactante, causadora de estranhamentos e de encantamentos, mobiliza recursos interiores potentes desses sujeitos em formação, abrindo espaços subjetivos para questionamentos e reflexões sobre suas experiências e aprendizados, como também sobre suas primeiras escolhas e motivações.

Aqui demonstramos apenas o princípio desse percurso e suas primeiras impressões percebidas e o desencadear de um processo de desconstrução de valores e de motivações na

imersão inicial dos estudantes na comunidade e no Projeto, revelando angústias e dilemas para o agir profissional em busca de um sentido para a vida. A reflexão, própria do campo da Espiritualidade, fala de movimentos interiores mais profundos nessa desconstrução de valores e motivações, percebidos nos estudantes, e que têm um sentido espiritual profundo. Fala de uma crise que é parte da transformação espiritual. Foi possível notar essa desconstrução que aproxima o estudante do vazio de esquemas de entendimento da realidade, de formas de estruturar o agir profissional, de se relacionar com colegas, com professores e com os aspectos teóricos da realidade apresentada pela comunidade. É um vazio que angustia e gera medo e insegurança nos educandos que se sentem tocados. Porém, nesse vazio, os estudantes descobrem que há forças em si mesmos, nos moradores, em suas organizações, no trabalho coletivo e na problematização curiosa como perspectiva metodológica do Projeto. Essa potência os encanta e dá prazer, possibilitando um sentido de realização experimentado nos vislumbres dessa nova forma de ser. E isso os faz ficar no Projeto. A angústia e a hesitação da sua permanência ou não no Projeto fazem parte desse processo elaborativo mais profundo. É um dilema também espiritual. Elas são sementes importantes de mudanças, que vão gerando novas inquietações e questionamentos internos, criando novos laços relacionais entre eles e o outro, situados nessa realidade que começa a ser vivenciada, causando, conseqüentemente, novos enfrentamentos, perplexidades e aprendizados. É o que será mostrado no item seguinte, no aprofundamento da relação dos estudantes com as famílias e com sua inserção mais estável nas iniciativas do Projeto e nas demandas da comunidade.

4.3 O CHAMADO DO AMOR: A DISPONIBILIDADE DO ESTUDANTE COMO RESPOSTA AO ENCONTRO AUTÊNTICO

4.3.1 O encantamento com a vida do morador: disponibilidade para a construção do vínculo

Passada a fase inicial de inserção no Projeto, os estudantes entram em uma etapa seguinte, que vai repercutir profundamente em suas atitudes e posturas como profissionais. Nessa etapa, eles vivenciam um processo de aproximação mais intensa com os moradores, com o Projeto e com a realidade da comunidade, que vão apresentando situações propiciadoras de mudanças de valores, atitudes e motivações para suas vidas, através da construção de vínculos e da vivência do encontro autêntico experimentado nas relações estabelecidas.

O vínculo aqui mencionado inicia-se com o encantamento dos estudantes ao se depararem com a criatividade das pessoas do mundo popular, com o tratamento carinhoso que recebem dos moradores, com o fascínio despertado frente à diversidade de trajetórias de vida existentes naquela comunidade e a partir dos desafios teóricos colocados pelas situações vivenciadas e seus consequentes aprendizados, pela gratidão das famílias e pela amizade e alegria experimentadas no processo de trabalho. Trata-se de um vínculo que vai sendo construído pelos acontecimentos e pela relação estabelecida na convivência cotidiana. Gradativamente, esse vínculo vai se aprofundando, mesmo em situações de dificuldade, ingratidão, tensão, conflito e frustração que surgem, criando períodos mais áridos na relação. Alguns dos estudantes desanimam, mas outros se descobrem vinculados afetivamente para além das emoções presentes. Em seu processo e evolução, vai se desenvolvendo um vínculo mais visceral e mais atávico que aproxima os estudantes de um compromisso não apenas com os moradores acompanhados, mas também com as classes populares (BATISTA, 2012). Nesse estágio de maior profundidade na relação, esse vínculo se caracteriza por um encontro profundo (encontro autêntico), permeado pelo sentimento do amor, no seu sentido mais amplo. O encontro autêntico é uma experiência descrita por Martin Buber (1974) como aquela que, sendo denominada pela relação EU-TU, envolve o reconhecimento e a afirmação da alteridade e a reciprocidade dos sujeitos em relação. Acontece na atualidade da presença, da contemplação do outro e permeada pelo amor, não pode ser descritível, nominável, classificável. E por ser atualidade, não pode ser prevista ou programada. Esse tipo de encontro, quando acontece, é gerador de transformações significativas em ambos os sujeitos envolvidos.

É importante ressaltar que nem todos os estudantes alcançam essa experiência do encontro autêntico. Existe uma heterogeneidade nas experiências que vivem. Eles vivenciam o encontro de forma diferenciada, alguns, em um nível mais superficial da relação, e outros chegando aos níveis mais profundos, como o do encontro com o numinoso (LELOUP, 2009, p. 19). O encontro no nível do numinoso pode ser referido como o profundamente amoroso e significativo entre sujeitos e que envolve o encontro com nossa realidade verdadeira que é fascinante e, ao mesmo tempo, amedronta-nos, pois questiona o nosso modo habitual de vermos a vida e nossa consciência. Esse momento pode acontecer através “do encontro de um espírito com outro espírito, de um coração com outro coração”.

Nesse processo de construção do vínculo, o estudante vai percebendo a necessidade de encontrar caminhos que proporcionem novas formas de compreensão da vida e do comportamento do morador, buscando valorizar os conhecimentos advindos deles, com a

criação de estratégias de aproximação que possibilitem alcançar uma relação dialógica, tal como propunha Freire (2005). A relação assim enfatizada, estando comprometida com a libertação dos oprimidos e com a transformação da realidade social, deve se dar na horizontalidade do diálogo entre sujeitos que se reconhecem e se respeitam como alteridades, permeada pelo amor, pela fé na vocação de “ser mais” do outro, pela esperança, pela humildade, pela comunhão entre os sujeitos, pela criticidade e a problematização da realidade.

Nessa fase, os estudantes demonstram a abertura e a disposição na construção de uma identificação com as famílias. A construção do vínculo acontece a partir do contato com um mundo diferente para eles - o mundo comunitário – que eles não conheciam muito bem nem tinham experiência anterior. Eles se inserem em uma realidade diversa do seu contexto de origem, em que precisam, realmente, aprender a lidar com toda a novidade inusitada, representada por essa inserção. Seus hábitos, costumes, cultura, comportamento e percepção de mundo, geralmente, são muito diferentes dos vividos pelos moradores, e este é seu primeiro grande desafio: a compreensão da lógica de vida do morador. Valla (2006) fala sobre essa necessidade de todas as pessoas que decidem entrar no mundo comunitário para dar apoio ou acompanhamento sistemático, de se abrir para o aprendizado e respeito das diversas formas de compreensão da vida e de se comportar das pessoas pobres. Para o estudante, esse é um mundo fascinante e, ao mesmo tempo estranho, que ele vai adentrando, paulatinamente, na convivência com a família visitada. O estranhamento vai desde o ambiente no qual se insere os moradores, até a própria figura do morador.

Numa reunião grupão, alguns estudantes relataram esse processo de construção do vínculo com as famílias, relacionando-o ao primeiro desafio de quebrar as barreiras das diferenças, através do diálogo com os moradores. E o primeiro movimento, segundo os estudantes, é o de aprender a escutar o morador e tentar compreender sua lógica de ver o mundo e a vida. Esse aprendizado é fundamental diante de muitas ideias pré-concebidas aprendidas, muitas vezes, dentro de seus cursos da área da saúde, de que o morador não tem condições de avaliar e escolher o melhor ou não para si mesmo, em relação a sua saúde, e por serem considerados ignorantes e sem conhecimentos adequados para melhorar sua qualidade de vida. Assim, orientados pelos princípios da Educação Popular, eles apontaram a importância de se valorizarem os conhecimentos dos moradores, relacionados aos conhecimentos trazidos por eles, estudantes universitários. Inclusive, trabalhando com esses sujeitos, a ideia de valorização de seu conhecimento cultural e tradicional, e não somente a percepção de que os estudantes detêm o conhecimento, pois representariam o saber universitário e, portanto, o saber da ciência.

Nessa perspectiva, a primeira barreira a ser superada é a de tornar o diálogo igualitário em termos de compartilhamento de conhecimentos. Os estudantes mencionaram, ainda, ser preciso sair do conceito no qual os moradores são carentes e necessitados, que precisam ser auxiliados, por não conseguirem se manter sozinhos, pelas condições em que vivem.

Um estudante do Curso de Fisioterapia, de uma faculdade particular, expressou, nessa reunião, a necessidade de enxergar a potência existente nesses sujeitos, durante as visitas e, a partir dessa potência, dialogar para encontrar soluções para as demandas. Outro, do Curso Técnico de Enfermagem, completou a fala do colega, afirmando ser necessário levar o estímulo como forma de apoio aos moradores, e que ele havia aprendido isso no convívio com as famílias que ele visitava. Mencionou que dar uma palavra de apoio e atenção melhorava o entrosamento com os moradores. Mais um deles falou sobre a importância de ajudar o outro, o morador, a pensar sobre suas escolhas de vida, sendo, o estudante, essa pessoa que escuta com carinho e atenção as suas colocações. Esse processo demonstra o esforço empreendido por eles, de busca por estratégias de aproximação que conduziam a uma abertura ao diálogo e à escuta. Essa postura acolhedora pode ser percebida, ainda, no seguinte depoimento de uma estudante de Psicologia sobre sua convivência com as famílias. “É preciso se permitir viver experiências transformadoras a partir dos vínculos criados com as pessoas, com as famílias e os grupos comunitários que, apesar da aparência precária, são cheios de garra, determinação, criatividade e percepções sensíveis” (PEIXOTO, 2011, p. 91).

É importante lembrar que essa aproximação inicial do estudante com a família ainda não pode ser compreendida como uma relação dialógica, pois, nesse estágio, é necessária a construção da confiança entre eles, condição fundamental para embasar o diálogo genuíno entre o estudante e o morador, como bem refere este depoimento de uma estudante de Fisioterapia sobre seu envolvimento com as famílias da comunidade: “Passei a ver como suas casas bem simples são provas de vitórias conquistadas com suor e persistência. Mas, para isso, foi preciso me vincular a elas e me comprometer por meses e meses. Só com o tempo e a confiança vão caindo muitas cortinas que encobrem as realidades mais delicadas e até mesmo pouco reveladas” (CARVALHO, 2011, p. 131). Essa disposição e abertura à compreensão do outro possibilita ao estudante conhecer mais profundamente a realidade e as potencialidades presentes e pulsantes na comunidade. Ela compreendeu a necessidade de se vincular por meses a fio, até poder ter contato, pela via da confiança, com as questões mais significativas e delicadas dos moradores. Essa aprendizagem levou-a a novas percepções de cuidado com o outro.

O aprofundamento do vínculo aqui enfatizado aconteceu para os estudantes e os moradores, permeado por uma relação dialógica, o que possibilitou novos aprendizados para ambos. Essa relação dialógica, numa perspectiva freireana, se dá por meio de um encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para a sua pronúncia, em que o elemento fundamental dessa relação é a presença do amor. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunde”. Por isso, o amor, como o fundamento do diálogo, ele é, em si, também diálogo (FREIRE, 2005, pp. 91-92).

Vasconcelos (2013) fala sobre a complexidade dessa reflexão a respeito do amor. De um lado, ele esclarece que o amor, como sentimento, pode ser considerado simples de ser compreendido, por ser parte da realidade existencial universal. Contudo, como conceito, encontram-se algumas dificuldades em defini-lo, pois o conceito de amor é considerado algo confuso e de significado teórico pouco preciso, principalmente por assumir diferentes formas no cotidiano da vida humana. Para esse autor, o amor é percebido como um vínculo afetivo intenso e profundo entre as pessoas, a ponto de reorientar, a partir do momento em que se estabelece a relação entre elas. O que o diferencia de outros vínculos afetivos é a intensidade com que acontece, pois dinâmicas inconscientes são fortalecidas, ampliando-se para além do controle da vontade consciente. Dessa maneira, o agir e a consciência das pessoas envolvidas na relação são tomados por um enlevo afetivo, propiciando formas de tratamento acolhedoras e incentivando a compreensão mútua dos envolvidos na relação e a aceitação das suas diferenças. Aparece, nesse contexto amoroso, um forte sentimento de reciprocidade e de união de interesses, propósitos, necessidades e emoções. Assim configurada, a relação passa a se basear em compromissos regidos mais pela emoção do que pela vontade racional de cumprimento de algum dever, com os sujeitos sofrendo com as tristezas e contentando-se com as alegrias da outra pessoa. Então, o amor, desde o instante em que se instala na relação, torna-se um importante elemento estruturante do sentido e da motivação que as pessoas dão às suas vidas, sendo uma experiência, ao mesmo tempo, espontânea, mas também intencionalmente cultivada. É pela disposição e abertura da vontade consciente que se criam condições para um aprofundamento da dinâmica de envolvimento emocional, pela qual o sentimento amoroso é alimentado e se sedimenta (VASCONCELOS, 2013).

Nessa concepção, no processo de construção desse diálogo amoroso entre o estudante e o morador, o educando vai sentindo-se, progressivamente, tocado profundamente pelo outro e ligado a ele, abrindo-se ao processo intuitivo de mobilização para mudanças nos valores sobre os modos de cuidado, sentimentos, intuições e sensibilidades mais profundos, com a

necessidade de doação e compromisso. Eles se permitem vivenciar essa disponibilidade para uma relação mais dialógica, começando a vislumbrar várias possibilidades de aprendizados advindas desse vínculo com as famílias, como podemos perceber no exemplo de uma estudante do Curso Técnico de Enfermagem, ao relatar suas impressões relacionadas a uma das famílias que visitava, compreendendo e valorizando o significado dos momentos de diálogo que vivenciou junto a uma moradora com a qual tinha forte ligação afetiva. “Quando chego a sua casa, chamando: Dona ‘R’!! Ela, lá de dentro (...), responde: ‘Oi amor, já tô indo!!’. A partir dali, entramos em seu mundo e em sua realidade que, por alguns minutos ou até horas, passa a ser a nossa realidade também (...) Quando “D” e eu nos acomodamos em seu sofá, e ela senta no banquinho da sala e fica de frente para nós, já sei que vêm grandes histórias, não pelo volume, mas pela riqueza de detalhes” (OLIVEIRA SILVA, 2011, p.102).

Com o passar do tempo de convivência, os estudantes começam a conhecer bem mais o cotidiano da casa e os hábitos dos moradores, a manter contato intimamente com a realidade do ambiente familiar, surpreendendo-se com a potencialidade e a expressividade das pessoas visitadas, mesmo com suas limitações. Também vão tornando-se mais emocionalmente atrelados a elas, construindo sentimentos de carinho, afeto, cuidado e amizade, muitas vezes, são correspondidos, pois os moradores também se sentem ligados afetivamente a eles. Essa convivência constante de intimidade e de trocas de experiências vai germinando nos educandos novos olhares mais sutis e sensíveis, valores diferentes dos aprendidos em seus cursos sobre os modos de cuidado, como também sentimentos e intuições mais profundas, relacionados ao trabalho em saúde, como mencionado pela referida estudante neste trecho de seu depoimento: “Visitar dona ‘R’ é a oportunidade de conhecer novas histórias, valores, modos de fazer e compreender a saúde. É também um jeito de irmos treinando o manejo de nossos gestos de acolhimento e expressão” (OLIVEIRA SILVA, 2011, p.102).

Esses gestos de acolhimento referem-se ao processo de mobilização interna disponível a cada um, a partir de sua abertura e ligação autêntica com o outro de uma forma integral, em que ele se sente tocado por essa inter-relação, compreendendo a necessidade de doação e compromisso com essa relação estabelecida que é, como referido, antes de qualquer coisa, reciprocidade (BUBER, 1974). O estudante, nessa perspectiva, intuitivamente, percebe a grandiosidade da experiência vivida e busca acolher essas trocas tão significativas para ambos. Para eles, esses moradores passam a ser presenças importantes em suas vidas, como compreendem ser, também, pessoas especiais para os moradores. Ressalte-se, no entanto, que o contato com esses moradores, que se configura em uma convivência tão íntima, requer a construção de uma postura responsável e amorosa diante da vida revelada pelo outro. Por isso,

a citada estudante reflete a possibilidade de novas aprendizagens dos gestos de acolhimento e expressão e compreende que o elemento impulsionador da relação entre ela e a moradora é a forma mais aprofundada de percepção do outro, demonstrada pela moradora, e entendida como um olhar mais “espiritual”, um olhar mais profundo e imbuído de sentimentos afetuosos e acolhedores. “Dona ‘R’, mesmo sem nos enxergar com os olhos físicos, nos enxerga com os olhos espirituais. Ela se interessa em nos receber, acolher e conhecer melhor. Percebemos que se agrada e fica muito feliz com a nossa presença (...) Como isso é recompensador!!! Com ela, vou descobrindo caminhos mais profundos de lidar com as pessoas de quem cuido” (OLIVEIRA SILVA, 2011, p.102). Esse comportamento amoroso da moradora encanta a estudante e a faz ficar mais vinculada à relação, sabendo levar alegria e conforto à moradora com sua presença.

Essa percepção de o quanto são aguardados e valorizados é um dos motivos que faz com que os educandos vinculem-se mais ainda às famílias. Eles sabem que são queridos e importantes, que sua presença é significativa e acalentadora. Sabem também que são valorizados, e isso amplia a sintonia entre eles e os moradores. Essa valorização recebida pelo estudante nutre mais relação, fazendo com que o extensionista perceba a sua potência como ser humano, mesmo sem precisar se esforçar para demonstrar saberes acadêmicos e técnicos, voltados para o bem-estar do outro. Assim, começam a se conceber como futuros profissionais, construindo um olhar mais ampliado, sensível e atento em relação ao cuidado com o outro. Em uma reunião do Projeto, um estudante do Curso Técnico de Enfermagem afirmou que seu maior aprendizado foi descobrir o quanto ele era importante para as famílias e perceber essa “importância de ser importante” para sua vida profissional. Dessa maneira, os estudantes sentem-se recompensados por ser também alvos desses sentimentos fraternais e, nutridos por eles, descobrirem outros caminhos no processo de cuidado, como a escuta atenta e carinhosa, o interesse autêntico pelo outro e o compartilhar de experiências significativas entre eles.

4.3.2 O amor Ágape: sentido e motivação para o encontro autêntico

Com a discussão feita até aqui, foi possível identificar características importantes presentes na relação amorosa entre os estudantes e os moradores, que indicam a significação do amor em dar sentido e motivação ao convívio e ligação entre eles. Mas é imprescindível esclarecer, mais precisamente, qual o tipo de amor que se compreende estar presente nessas relações estabelecidas. Em sua discussão relacionada à temática amorosa, Comte-Sponville

(2011) fala sobre uma tipologia do amor, trazendo a perspectiva do amor *Ágape*, que ele chama de amor de retirada do eu pelo outro. É um tipo de amor que se dá sem exigir nenhuma condição prévia do ser amado, é o amor de doação ao outro, em que o sujeito centra seu interesse no bem-estar do outro, um amor voltado mais para a benevolência, ou seja, para o bem dele e não mais para o nosso próprio bem. O autor compreende esse tipo de amor como uma visão amorosa inaugurada pelo Cristianismo e que tem a ver com a caridade, com o altruísmo, com a abdicação do Eu. Um amor de renúncia do sujeito de sua potência como ser humano, em prol do outro, para deixar que apareça e se faça presença a potência do outro. Dessa forma, o amor *Ágape* pode ser compreendido como o amor incondicional.

Relacionado à experiência do Projeto, essa concepção de amor aparece como a que se aproxima do processo de construção do vínculo entre alguns estudantes e as famílias acompanhadas. Nessa fase do percurso de transformação espiritual pelo qual alguns estudantes passam em suas trajetórias dentro do PEPASF, é o desenvolvimento dessa possibilidade amorosa que se expressa nas relações com os moradores, acompanhadas pela presente pesquisa. Comte-Sponville (2011, pp.109-110) compreende, ainda, que essa perspectiva amorosa é uma direção e um ideal a ser seguido, sobre os quais podemos tentar avançar para além de um amor considerado mais egoísta e possessivo, “amando um pouco menos a si mesmo, ou amando um pouco melhor a si mesmo, amando um pouco mais o outro para o bem dele, e talvez, com isso, um pouco menos para nosso próprio bem”.

Essa percepção do amor *Ágape* como o amor de doação é compreendida, em parte, por Ferry (2012), que salienta ser o amor o único valor absoluto, para o ser humano, que dá sentido a qualquer busca humana por propósitos na vida. Para ele, quando se ama verdadeiramente - qualquer que seja o amor de que se fale - não apenas não se tem como preferir nada além dele, como também se tem a consciência de que é esse amor que dá sentido a tudo o mais na vida, pois ele unifica todas as ações, orientando-as para um objetivo geral. Enfim, é o amor que nos oferece, no aqui e no agora, um acesso privilegiado ao sentido *na* existência.

Esse sentimento pode ir se aprofundando em alguns estudantes, de maneiras diferenciadas, principalmente quando presenciam momentos de um sofrimento maior e mais significativo para os moradores. É um tipo de envolvimento que repercute fortemente nele, devido aos aprendizados e às reflexões que despertam em suas vidas. Esse tipo de envolvimento passa a ser muito significativo em termos espirituais, pois é aquele em que o estudante sente-se profundamente tocado e empatizado com o morador, a ponto de se identificar intimamente com o seu sofrimento, como se fosse dele mesmo. É o caso de uma

estudante do Curso de Enfermagem, que conta sua identificação profunda com uma adolescente gestante e sua preocupação em ajudá-la a resolver seu problema.

Fazendo parte do trabalho desenvolvido pelo Projeto Educação Popular em Saúde na Atenção às Gestantes e Puérperas (PROENF), ela acompanhava as visitas das agentes comunitárias de saúde locais às casas das mulheres grávidas da comunidade. Em uma dessas visitas, conheceu uma garota de dezesseis anos, com a qual se identificou imediatamente devido aos sofrimentos pelos quais ela passava e ao aos inúmeros conflitos familiares e amorosos decorrentes de uma gravidez indesejada. Essa adolescente também sofria de uma doença autoimune (coreia reumática), agravada com os problemas de abandono do companheiro durante a gestação. A estudante passou a visitá-la, e a sua preocupação relacionava-se, principalmente, à saúde da criança, que nasceria naquelas condições de dificuldades, e com a gestante, por tomar fortes medicações. Essa identificação com o padecimento da gestante, por parte da estudante, liga-se à empatia que toca a sensibilidade daqueles que se sentem vinculados e responsáveis por tentar ajudar o outro a superar o seu problema. Sob essa perspectiva, o que move o ser humano em busca de auxiliar o outro, como no caso da referida estudante, é seu sentimento de compaixão, ou “com-paixão”, como essa capacidade de “com-partilhar a paixão do outro e com o outro”. Para esse autor, trata-se de sair de seu próprio mundo particular e entrar na esfera do outro como se fosse ele mesmo, para sofrer junto com ele, convivendo com ele e construindo uma sinergia com ele (BOFF, 1999).

Com o passar do tempo de visitas, a estudante começa a se angustiar com a percepção de saber-se incapaz de ajudar a gestante sozinha. Sentimentos como a angústia mobilizam os estudantes a buscarem formas de apoio e resolução dos problemas vistos, com essa motivação vinda da identificação e também da compaixão com o outro. Assim, ela decide pedir ajuda aos colegas e aos professores do Projeto, ampliando a possibilidade de apoio para a adolescente acompanhada. Ao perceber a rede de apoio que foi disponibilizada pelos professores e colegas do Projeto para o acompanhamento da gestante, ela se surpreende profundamente.

Essa possibilidade de apoio social, intermediada pelo estudante, liga-se à perspectiva compreendida por Valla (2006), também entendida como apoio mútuo, em que a pessoa que recebe auxílio, de forma sistemática, sente que é cuidada e que conta com um grupo de pessoas envolvidas nesse cuidar. Nesse sentido, essa ação é recíproca e melhora o estado emocional de quem oferece o apoio e de quem o recebe, além de proporcionar a compreensão de um maior sentido de controle em suas vidas (RIBEIRO, 2007). A perplexidade causada

àquela família pelo apoio do grupo reflete-se internamente na educanda, e ela faz uma comparação daquela situação com seus sofrimentos pessoais e do auxílio que recebeu, em momentos anteriores, por parte dos amigos do Projeto. “Nessa hora, lembrei-me dos meus sentimentos, da sensação de solidão quando entrei no Projeto e de minha alegria ao perceber que não estava só, que tinha uma rede de amigos junto comigo”. Assim, sente-se duplamente recompensada, pois, além de conseguir auxiliar a gestante, o que era muito importante para ela naquele momento, também percebe que tem pessoas interessadas em ouvir seus pedidos. Dessa forma, ela sente, também, maior identificação com o grupo, numa perspectiva de pertencimento, e mais segura para realizar o cuidado com as famílias, pois compreende a força do apoio coletivo demonstrado pelo grupo. Essa percepção de ser considerada importante e apoiada em seus pedidos e necessidades em diferentes momentos ajuda a mudar sua postura de compreensão do sentido das visitas e de seu olhar sobre si mesma e sobre o outro.

A força do cuidado, da escuta e da atenção faz com que aconteçam transformações significativas nas pessoas acompanhadas e, conseqüentemente, sua melhoria também atinge os seus cuidadores. São conquistas compartilhadas pela identificação com o sofrimento e com as vitórias alcançadas pelo outro. “É impressionante como o vínculo estabelecido nas visitas faz com que nos aproximemos de tal forma que as preocupações e as emoções se tornam as mesmas. Assim como eu, ‘J’ ainda está aprendendo a lidar com seus sentimentos. Hoje sei que partilhei com ela muito dos meus sofrimentos, mas também muitas de minhas vitórias” (GUIMARÃES, 2011, p. 147). Esse aproximar vai, a cada passo, transformando ambas, dentro da relação, pela interconexão subjetiva. A partilha de sentimentos e sofrimentos une as pessoas, intuitivamente, e elas aprendem uma com a outra. E esse aprendizado de olhar o outro em sofrimento como alguém igual a si mesmo e aprender com ele abre outra perspectiva sobre o trabalho em saúde, distinto do que é visto e aprendido academicamente. Esse é um aprendizado vindo da vivência significativa, marcante e profunda para a estudante.

Contudo, nem todos os estudantes alcançam uma relação intensa e profunda com as pessoas que acompanham, por não se sentirem vinculados a elas, mesmo com a continuidade das visitas. Essa perspectiva foi mencionada por uma estudante de Enfermagem, quando refletiu sobre sua experiência de vínculo profundo com uma determinada família que ela acompanhava, até quando a família se mudou da comunidade, e a estudante passou a acompanhar outros moradores, porém, sem conseguir sentir a mesma identificação. Essa percepção causou-lhe frustração. “Comecei a visitar outras casas, mas, em nenhuma delas, pude sentir algo parecido com o que senti na casa de ‘Z’, o que me causou estranhamento e

tristeza” (LEITE, 2011, p. 189). Essa situação causa estranhamento e tristeza porque o estudante, tendo experimentado uma vivência enriquecedora e profunda com alguns moradores, no seu encontro com o numinoso (LELOUP, 2009), espera acontecer o mesmo com a nova família. Todavia, o processo de vinculação às famílias depende muito das condições de envolvimento mútuo dos sujeitos na relação. O afeto e a identificação profundos são construídos intuitivamente e acontecem num encontro autêntico de sujeito a sujeito. É importante destacar que, nessa fase, nem todos os estudantes desenvolveram, ainda, a maturidade suficiente para compreender que cada relação EU-TU é única nem entenderam que não se pode esperar que todas as relações aconteçam com essa mesma profundidade, vivenciada pela referida estudante, repetindo-a em todas as relações estabelecidas com as famílias acompanhadas.

Isso porque, para esse encontro baseado em sentimentos que são valorizados pelos sujeitos, o elemento mais profundo e significativo que permeia toda a relação, e pelo qual ela se dá, é o amor. Os sentimentos fazem parte da interioridade humana e residem no homem, mas o amor é o sentimento que o envolve por inteiro e o mobiliza a permanecer na relação com o outro. O amor é libertador, numa relação EU-TU, para seres únicos, livres e desprendidos. Ele se faz no presente e na atualização da relação. Assim, não pode ser programado por ser contemplação, presentificação e se dar no momento do encontro autêntico. Essa experiência não pode ser decomposta e somente a distância se pode decompor. Esse é o encontro autêntico quando os sujeitos se reconhecem e se tornam disponíveis para vivenciar essa relação (BUBER, 1974, p. 17). E essa intensidade na relação pode não acontecer em todos os convívios com as famílias visitadas. Determinadas características, comportamentos, posturas e expressões chamam mais a atenção do educando e o fazem se sentir sintonizado e atraído para o encontro com esse outro. É uma identificação profunda e significativa, como também única, fazendo com que o vínculo aconteça e penetre profundamente nas dimensões subjetivas dos envolvidos na relação. Por isso o vínculo autêntico não pode se dar, homogeneamente, com todos os sujeitos acompanhados. E isso pode frustrar, como no caso mencionado, as expectativas daquele estudante que se mantém aberto para esse vínculo, mas não consegue senti-lo profundamente em todos os relacionamentos que estabelece com as famílias. Porém, aprender a compreender essa especificidade da relação EU-TU pode ser, também, um aprendizado importante para o amadurecimento do estudante.

Por outro lado, existem estudantes que não se predispõem, desde o início, a estarem abertos ao vínculo. Podemos presenciar essa atitude quando acompanhamos um grupo de

estudantes em uma de suas visitas, que era constituído por um estudante veterano do Curso de Fisioterapia, uma estudante veterana do Curso de Enfermagem e uma dupla de estudantes novatos do Curso de Medicina. Foi possível perceber a diferenciação de comportamento relacionada à dupla veterana em comparação com a dupla recém-chegada ao Projeto, visto que a primeira estava muito disponível e aberta ao diálogo com os moradores da casa, ao contrário da segunda dupla mencionada. A relação dos veteranos com a dona da casa, seu esposo e filho era de intimidade e entrosamento entre eles. Foi possível perceber esse espaço pedagógico de convívio mais próximo formado entre os estudantes veteranos e a família visitada, pois a intimidade e o cuidado no trato entre eles permitiam afirmar que conseguiram consolidar uma relação de amizade. Foi notável o respeito com que os estudantes iam trazendo as temáticas relacionadas ao cuidado com a saúde dos moradores, da forma carinhosa com que faziam os questionamentos e tentavam dar algumas orientações sobre os procedimentos com os remédios administrados e como eram correspondidos nesse carinho pelos moradores. Ambos demonstravam estar cientes do sentido dado à visita, percebido pela postura interessada pelo diálogo aberto e escuta àquela família acompanhada. Contudo, pudemos perceber a falta de interesse, motivação e pouca disponibilidade da dupla novata em inserir-se na conversa, ficando mais distante e em silêncio, inclusive, demonstrando certo incômodo com o ambiente. Na semana seguinte, voltamos a acompanhar a mesma dupla de veteranos, contudo a dupla novata sequer apareceu para a visita. Pouco tempo depois, os dois estudantes de Medicina saíram do PEPASF.

Dessa forma, é notável que nem todos os estudantes se interessam por Projetos de extensão como o PEPASF. Participar de um Projeto como esse exige disponibilidade para perder grande parte do sábado, dia importante para atualizar obrigações que não se teve tempo de realizar durante a semana, devido à carga de atividades na universidade. Até mesmo as despesas de transporte até a comunidade precisam ser assumidas pelos estudantes. É preciso ter uma motivação especial para querer participar dele. Pode-se dizer que o Projeto seleciona estudantes mais motivados nessa busca de um sentido maior para a vida universitária e profissional. Essa seleção não explícita termina criando um grupo estudantil de pessoas mais idealistas e menos centradas em valores individualistas. O grupo cria uma referência para outros estudantes da universidade, atraindo outros com essa identidade. Nesse sentido, ele se torna uma oportunidade de elaboração e troca compartilhada para estudantes com esse tipo de busca e que não encontram espaços propícios para isso no restante das atividades de ensino, muito voltadas para uma formação técnica instrumental. Como já foi dito, a busca por um sentido mais amplo para a vida profissional é anterior ao Projeto. É um elemento pedagógico

importante do Projeto. Os relatos dos estudantes demonstram que ali encontraram espaço pedagógico para a elaboração dessas suas buscas anteriores. É importante mencionar que, nesse processo, os estudantes têm abertura para conhecer a realidade social, para buscar se engajar na sua transformação, criar relações igualitárias, investir em relações pedagógicas participativas e que o vínculo pode vir ou não nessas ações. Ele é fundamental na transformação do estudante, mas muitos processos participativos e criativos também importantes acontecem sem os estudantes estarem vinculados aos moradores e à comunidade.

Nesse sentido, não é qualquer ação desenvolvida pelo estudante com o morador que possibilita essa transformação profunda. A relevância desse vínculo amoroso para a mudança significativa do estudante pode aparecer, muitas vezes, a partir do impacto profundo na experiência do acompanhamento de problemáticas complexas, como o encontro com o sofrimento irreversível do morador. Esse acompanhamento vai ensinando o estudante a conviver com dinâmicas interiores e com o desafio de aprender sobre o cuidado com o outro em extrema dificuldade que exige, realmente, um compromisso sincero e uma disponibilidade para além do acompanhamento profissional tradicional. É o momento em que aprende a lidar com os limites do outro, como ser humano, e com os seus, mas também a descobrir as potencialidades em ambos.

Foi o caso de um estudante de Enfermagem, ao acompanhar uma senhora com câncer de reto em fase final. Em seu depoimento, ele conta sua trajetória junto com ela e seus aprendizados e transformações emocionais e espirituais. Relata, em primeiro lugar, sua perplexidade com os primeiros contatos com a realidade extremamente precária da moradia e do estado de saúde da senhora. Ela morava sozinha, em um barraco feito de tapetes velhos, nos fundos da casa da irmã. “Tentei agir com naturalidade, mas, por dentro, meus pensamentos se embaralhavam, impactado com aquela condição de moradia. Entramos e nos deparamos com uma senhora que chorava e gemia de dor” (SILVA, 2011, pp. 271-272). Para ele, era muito novo presenciar condições de vidas tão miseráveis, principalmente para uma pessoa gravemente doente. A essa visualização se junta o choro de dor da senhora, que contribuiu para a sensibilidade das sensações presentes no estudante. Os sentidos ficam alerta para essas sensações impressionantes advindas do impacto com o real. E o incômodo é o primeiro movimento interior diante da realidade que se apresenta para ele. Ao perceber a dimensão do ferimento causado pela doença e o cheiro desagradável emanado, juntamente com as secreções e os locais ulcerados pela extensão do tumor nas pernas da senhora, o estudante fica perplexo e se questiona: “Como uma pessoa podia chegar àquela situação, com

tanta precariedade de condições?” (idem, 2011, p. 272). Assim começa todo um processo de transformação interior para ambos.

Após esse primeiro impacto, ele vai tentando elaborar, interiormente, o sentido de todo aquele sofrimento, profundamente admirado com tamanho descuido com a vida humana. Sua reação, contudo, não é de repulsa, mas de interesse em continuar acompanhando aquela mulher. Esse é o segundo movimento interior feito pelo estudante. Depois do impacto inicial proporcionado pela visão da realidade, seu estranhamento é aprofundado pelo questionamento perturbador sobre a forma de viver do outro, desnorteado diante de tamanha diferença com a sua própria forma de viver. Nesse caso, o que o faz querer acompanhar aquela senhora, apoiá-la, fazendo seus curativos e conhecer melhor os motivos daquela situação é a sua compaixão com a miserabilidade do outro. Vasconcelos (2006b, p. 63) compreende que, nessas situações de crises profundas surgidas com uma doença grave, a ação educativa pode ajudar a transformar a pessoa que sofre a encontrar um sentido subjetivo para a vida. Essa ajuda inicia-se a partir da busca pessoal de compreensão do próprio cuidador, pela mobilização de emoções e “insights”, como “compreensão de um problema pela súbita captação mental dos elementos adequados à sua solução”, vindos do seu inconsciente, para o despertar de saberes, emoções e gestos com um grande poder terapêutico.

Dessa forma, ele passa a refletir sobre a situação, com vários questionamentos relacionados ao seu modo de apoiar e de ajudar. “Nunca tinha convivido com uma situação tão dramática. Como é que eu iria fazer para ela se sentir melhor? Que cuidados paliativos eu poderia usar? Por que a Universidade não nos ensina a lidar com essas situações de tão intenso sofrimento do doente e do profissional que cuida?” (idem, 2011, p. 272). Nesse momento, percebe que teria de buscar dentro de si mesmo as respostas para essas questões e mobilizar suas capacidades internas, para auxiliar a senhora em sofrimento. Esse será um dos seus maiores aprendizados, a construção de meios, a partir da convivência, para melhor cuidar. Sem alternativa, sua intenção volta-se para o alívio e o conforto do padecimento dela, consciente do processo terminal vivido pela moradora. Toda essa situação é inédita para o estudante, levando-o a comparar a situação da moradora com a sua própria família e, nesse momento, sente medo. “Será que, algum dia, irei me defrontar com familiares ou até comigo mesmo em situação tão grave? A dor do outro provoca nossos medos internos” (idem, 2011, p. 272). Quando uma experiência é profundamente inquietante, a perspectiva de vida é questionada e passa-se, assim, por uma reflexão significativa relacionada às suas próprias condições de vida. A percepção da realidade do outro abre a percepção sobre si mesmo. Casaldáliga e Vigil (1993, p. 26) nos falam das indagações fundamentais que, num ou noutro

momento de nossas vidas, colocam para nós as questões humanas mais profundas, como, por exemplo: “qual o sentido e o fim de nossa vida? qual a origem do sofrimento? como conseguir felicidade? o que é a morte? que podemos esperar?”, que representam, também, preocupações espirituais sobre a vida e a morte. Diante do sofrimento vivido pela senhora, o estudante percebe sua condição de finitude e a complexidade da vida humana e se preocupa com a dor da senhora e de seus familiares, demonstrando seu interesse e cuidado com o outro. “Como será que dona Luz está? Será que está ainda sentindo muita dor? Será que está viva? E como deve estar a família dela?” (idem, 2011, p. 272).

Com o convívio, o estudante vai encontrando, intuitivamente, os caminhos mais adequados ao cuidado da moradora, com suas necessidades e demandas específicas. E sente que ela reconhece e se identifica com o seu esforço e maneira de cuidar, que ultrapassa os procedimentos técnicos e alarga-se para uma relação de escuta atenciosa e carinhosa, permitindo que extravase suas dores, angústias e ressentimentos sem julgamentos ou prescrições. Esse é um conhecimento intuitivo, vindo da sensibilidade do estudante, que foi percebendo a melhoria do estado emocional da moradora através dessa escuta sensível. É a possibilidade de vivência com uma abertura e envolvimento profundos relacionado ao outro, mesmo com suas diferenças, permitindo-se ser tocado pelos seus pedidos de ajuda. É, ainda, a possibilidade de conhecer o processo criativo que emerge por se deixar levar pelas reações desse vínculo afetivo criado, liberando o profissional, nesse caso o estudante, do aprisionamento de si mesmo. Por isso, essa inserção de estudantes em experiências como a relatada pode criar condições para acessar emoções, percepções, sentidos e intuições importantes para o autoconhecimento e transformação do próprio estudante (VASCONCELOS, 2006a, p. 297). Mas, para isso, foi muito importante o fato de o Projeto criar espaços coletivos de compartilhamento e discussão dessas vivências e sentimentos, inicialmente confusos e de criar um ambiente de relacionamento entre os seus participantes que lhes possibilitava conversar informalmente sobre eles nos espaços de convivência.

Em momentos como esse, advêm os primeiros aprendizados com o sofrimento do outro, o respeito e a valorização do sentimento de quem está em tormento profundo, abrindo espaços de diálogos emocionados e significativos. Com cuidado e respeito, o estudante também percebeu a força do coletivo em apoiar o sofrimento da moradora, pois uma rede de apoio foi formada para mediar sua relação com as equipes de saúde locais. “Nosso grupo conseguiu melhorar sua relação com outros profissionais de saúde. Ela era bastante temperamental, o que dificultava a relação com equipes de saúde menos compreensivas”

(SILVA, 2011, p. 272). Com essa rede formada, sente-se mais seguro e amparado para enfrentar, coletivamente, as dificuldades que, porventura, viessem com a situação.

E a moradora também se transforma, por se sentir cuidada e valorizada. É reconfortante e pacificador o potencial de abertura ao acolhimento e ao conforto do sofrimento do outro que, se não minimiza as intensas dores físicas de uma doença grave, suaviza as dores da alma, extravasando a angústia e a inquietude profundas que oprimem o coração. “Em muitos momentos, eu não sabia o que dizer. Procurava deixá-la mais à vontade para falar e chorar. Tinha escutado que o choro lava a alma, porém, com dona Luz, aprendi que o choro não representa apenas alegria ou dor, mas um grito de quem estava viva e queria viver” (SILVA, 2011, p. 273). É recompensador para o estudante perceber a melhora emocional da mulher e descobrir a potência da sua presença interessada e atenta às demandas vindas dela. O estudante também se sente bem descobrindo, em si, novas habilidades de cuidado para além dos procedimentos técnicos e paliativos usualmente recomendados nesses casos.

Com a abertura e o vínculo firmado com o outro, o olhar de quem cuida se transforma, fica mais atento, sensível e consciente. Passa a conhecer mais a outra pessoa, seus desejos, costumes, vontades e fantasias. Dessa forma, regido, muitas vezes, pela intuição, ele adota condutas que proporcionam prazer, satisfação e bem-estar à senhora. Um desses momentos foi quando intuiu, a partir da relação com ela, que o cuidado com a sua beleza poderia ser uma conduta adequada no sentido de melhorar sua qualidade de vida. E foi o que fez, atento às características pessoais da senhora, no sentido de criar melhores caminhos de cuidado através de ações simples. “[...] perguntei-lhe se gostaria que eu trouxesse uma estudante para pintar suas unhas (...) Vi um sorriso em seu rosto que nunca tinha visto até aquele dia. ‘Sim. Gosto de rosa claro’. Tínhamos combinado de, na próxima visita, fazer seu dia de princesa. Fui para casa mais feliz, porém não menos preocupado” (idem, 2011, p. 273). O vínculo emocional gera um estado de alma aberto, no cuidador, para ser afetado pela pessoa em cuidado. Esse envolvimento desencadeia intuições que são acolhidas e levadas à prática no trabalho em saúde. Com o tempo, percebe-se a força desse agir orientado também pela emoção e pela intuição, aprendendo-se a valorizar percepções sutis dos sentidos. E vai-se aprendendo o manejo, de maneira equilibrada, da relação entre as dimensões racional, emocional e intuitiva para estruturar o gesto terapêutico (VASCONCELOS, 2006b). Esse momento, que poderia parecer banal e superficial em termos humanos, marcou um dos encontros profundos entre o estudante e a senhora e que resultou em favorecimento de vida para ela. Na semana seguinte, juntamente com uma colega do Projeto, voltou à casa da senhora para seu “dia de princesa”.

Porém, recebem a notícia, pela irmã de D. Luz, que ela, finalmente, fora internada em um hospital da cidade.

Na sexta-feira seguinte, fui visitá-la no hospital. Estava muito fraca e pálida, mas ficou muito feliz em me ver. (...) Em seu leito, havia uma Bíblia, porém ela não sabia ler. Li para ela um trecho da Bíblia que falava sobre o conforto espiritual. Emocionei-me e logo parei de ler, mudando de assunto. Ainda não estava preparado para aquilo. Após o término do tempo da visita, despedi-me daquela grande mulher, que me ensinou o que os livros não ensinam (SILVA, 2011, pp. 273-274).

O vínculo forte com as pessoas acompanhadas, por vezes, faz com que os cuidadores também se abram para dimensões ainda não manifestadas e elaboradas subjetivamente, como é o caso da relação com a morte. Existem momentos muito intensos de emoções que afloram, tocando profundamente a pessoa que cuida e fragilizando-a diante da finitude da vida. Nesses momentos, o cuidador também precisa de cuidados. Em seu depoimento, é possível perceber sua emoção ao tentar confortar a senhora, lendo um trecho bíblico sobre alento espiritual. Para ele, esse momento foi tão intenso, que ele recua, não conseguindo, subjetivamente, fazer sua elaboração pessoal do significado da mensagem para ele mesmo. “Eu ainda não estava preparado para aquilo”. Esse “aquilo” mencionado é a relação com a morte do outro, com a exiguidade da vida e do destino inexorável. Nesse momento, ele se confrontou com a própria dor de ter que lidar com a ideia da morte, como uma parte do existir humano e da perda de um ente com o qual se estabeleceu um vínculo forte. Vivenciando essa experiência, foi propiciado a alcançar transformações muito profundas que repercutiram em sua vida pessoal e profissional de saúde.

Essa relação de cuidado e encontro estabelecida no contexto das famílias possibilita aprendizados e transformações pessoais e profissionais aos estudantes, muito mais significativas do que as discussões teóricas e outras estratégias educativas tradicionais. Como bem se refere o citado estudante, no contexto do ensino universitário tradicional, eles ficam “sem condições de estabelecer relações mais profundas e continuadas que nos permitam tocar no imenso mundo embaçado de sentimentos e angústias que fazem parte do trabalho em saúde e sem condições de treinar nossas emoções para essa relação”. Ao propiciar um encontro no ambiente familiar, o PEPASF abre espaço para uma “compreensão muito mais ampla desse universo. A Educação Popular nos orienta para uma relação simétrica, em que não surgem bloqueios pela reação dos pacientes contra prescrições descontextualizadas” (SILVA, 2011, pp. 274-275). Os aprendizados obtidos com essa convivência com a pessoa em sofrimento refletem profundamente no interior do estudante cuidador, abrindo um canal de reflexão

também sobre a condução dada a sua própria vida e aos conhecimentos advindos de seu processo de formação acadêmica. Essas experiências transformam interiormente os seus participantes, sejam estudantes ou moradores, porque adentram dimensões profundas e intuitivas, pertencentes a cada ser humano, e que são acionadas para melhor responder às demandas das situações vividas. Todos nós temos disponível, subjetivamente, esse potencial interno de transformação e mudança, que pode ser motivado pela possibilidade de uma relação simétrica, intensa e significativa com o outro (VASCONCELOS, 2006).

Por fim, o estudante faz uma reflexão dimensionando a importância do vínculo que repercute na intimidade do ser e salienta o valor da dimensão sensorial, com o tocar, o ouvir e o falar tendo uma função dialógica importante, abrindo as portas de comunicação do coração para uma relação autêntica e sincera. Acontece, nessas experiências, uma amplitude de perspectiva relacionada ao trabalho em saúde, na qual a proximidade e a intimidade do relacionamento são um fator fundamental para a melhoria da qualidade do cuidado proporcionado. Como ser humano, o estudante que se permite viver uma experiência assim estimula sua dimensão espiritual para a compreensão da relação com o outro, abrindo vias de diálogo com ele. É na relação com o outro, com o TU, que o homem se torna EU, no sentido de que a experiência relacional com o outro faz com que apareça, gradativamente, a consciência de si mesmo, a consciência do EU (BUBER, 1974). Os sentidos ficam mais refinados, atentos e sensíveis ao convívio baseado em sentimentos como o amor, o afeto, o carinho, a confiança, o respeito e a compreensão, proporcionados não somente por momentos de angústias, dores e tristezas, mas também por momentos de alegria, entusiasmo, contentamento e felicidade. Através desses sentimentos, os estudantes amadurecem como pessoas e refletem sobre sua própria vida, sobre seus desejos e objetivos, sobre o sentido que querem seguir em seu futuro como pessoa. Eles conseguem, dessa forma, dar um sentido ao sofrimento que presenciam (FRANKL, 2008) e à alegria que transborda.

Esse é um processo transformador irreversível, a partir do qual o sujeito não pode mais olhar o mundo da mesma maneira que antes, tornando-se mais consciente de si, diante do mundo. Experiências como essas vivenciadas pelo referido estudante vão se aglutinando a outros aprendizados vividos concomitantemente dentro do Projeto, em outras casas acompanhadas por eles, na relação com os colegas do PEPASF e em outros espaços de convívio dentro da experiência do Projeto, podendo também gerar alegrias, satisfação, entusiasmo, contentamento e felicidade. Dessa forma, essas percepções vão sendo incorporadas pelo estudante em sua vida, possibilitando o caminhar para seu autoconhecimento e autotransformação significativos para o seu futuro profissional e para

esse poder encontrar sentidos para sua vida. O vínculo amoroso com o morador, como refletido nos casos citados neste item, vai abrindo espaços subjetivos no estudante de questionamentos sobre suas posturas e condutas na vida, como também sobre sua relação com o outro e consigo mesmo. Essas reflexões existenciais, feitas a partir do vínculo profundo com os moradores, e sua ampliação para outros espaços de relações dos estudantes dentro da experiência do PEPASF serão bem mais detalhadas no item a seguir.

4.4 ENCONTRANDO-SE A PARTIR DO DIÁLOGO AMOROSO

Nessa fase da experiência de alguns estudantes, em sua trajetória no PEPASF, o vínculo amoroso com os moradores já se apresenta bem estabelecido e possibilita o aprofundamento de uma amizade significativa na relação amorosa. Esse estágio da relação pode ser compreendido como um momento de maturidade e acontece quando as duas partes passam a se olhar de maneira igualitária. Aparece, com isso, um sentimento recíproco de bem-estar entre, eles, proporcionando não somente a entrada dos educandos na vida das famílias, como também a entrada dos moradores na vida dos estudantes, com a consolidação de laços afetivos muito fortes criados entre sujeitos diferentes. Quando acontece esse vínculo do morador com o estudante, desencadeia-se um profundo processo de mudança interior para ele, pois se percebe afetado pela vida do morador, por sua conduta, seus dilemas, suas precariedades e sua potencialidade. É um estágio em que passa a observar a realidade do morador e a compará-la com a própria vida. Essa comparação desencadeia questionamentos interiores propulsores de reflexões significativas que podem desencadear mudanças de posturas de vida para o estudante dali em diante.

4.4.1 O reflexo no espelho: olhar para si mesmo a partir da vida do morador

Dentro da experiência do Projeto, os estudantes vão se aprofundando em suas relações com os moradores e começam a se sentir afetados pelo modo de viver e de se comportar de alguns dos que são acompanhados. Isso os estimula a refletir sobre a vida dessas pessoas, mas num movimento interior de também inquirir sobre a própria vida, quando percebem o quanto a vida delas é precária, devido ao contexto de pobreza em que estão inseridas. Existe um caso emblemático dentro do Projeto a esse respeito. Em várias reuniões de discussão sobre as situações vividas pelas famílias acompanhadas, recorrentemente, apareciam depoimentos de estudantes muito sensíveis e afetados pela vida de uma moradora em particular, acompanhada

durante anos pelo Projeto, por vários estudantes diferentes. Tratava-se de uma senhora já idosa, com grave deficiência visual, problemas nas articulações e diabetes. Ela morava sozinha, em uma pequena casa de dois cômodos, dentro da comunidade. Ela sentia-se muito ligada ao Projeto e aceitava ser visitada por diversos estudantes concomitantemente. Pela peculiaridade da sua situação, muitos iam à sua casa conhecer um pouco sobre sua história de vida. O que mais chamava a atenção dos estudantes era a vivacidade daquela mulher, sua espontaneidade e alegria, apesar da precariedade de sua situação existencial. Era a potência presente, diante de uma vida cheia de limitações, que atraía o estudante para o vínculo com ela.

Em uma das reuniões, uma estudante do Curso Técnico de Enfermagem, que a acompanhava semanalmente, tomou a palavra, falando sobre suas impressões relacionadas à convivência com a idosa. Acompanhando seu cotidiano e sendo profundamente afetada pelo convívio com a moradora, ela expressou ter passado a repensar sua vida familiar, refletindo sobre o seu relacionamento com os seus familiares, em particular, sua postura com a avó. Comparando sua situação com a vida dessa senhora, ponderou sobre o valor da vida e o que somos como seres humanos, sobre nossas preferências pessoais e os motivos que temos para tê-las. Ela disse ter descoberto outros valores para sua vida. Depois de vivências profundamente significativas com a mulher, queria poder ter tempo para fazer as coisas que passou a considerar importantes para si mesma. Compreendeu e descobriu a força do amor pela vida a partir do exemplo dela. Foi possível perceber o impacto dessa vivência sobre a estudante. Ela sentia-se muito tocada com a situação de vida da idosa e, ao mesmo tempo, esforçava-se em se comparar com ela, colocando-se em seu lugar e refletindo sobre o sentido da vida que a moradora vivia e, conseqüentemente, fazendo reflexões sobre o sentido de sua própria vida. Esse movimento interno é importante, em termos de transformação espiritual, pois a pessoa passa a se compreender melhor como ser humano e a querer enxergar o outro em sua complexidade. Ela sai de si mesma e abre-se para o outro, sensibilizando-se e se compadecendo dele. Contudo, nota também que esse outro não é apenas digno de compaixão e de piedade, pois ele apresenta uma potência, um valor e se sobressai, mesmo com tantas adversidades.

Partindo de uma experiência como essa, o estudante passa a admirar essa força existente no outro, a conseguir encontrar alento na vida, apesar de todas as dificuldades vividas, e começa a refletir sobre ela. É nesse momento em que volta o olhar para si mesmo, perscruta seu interior e se pergunta: “E eu? O que eu tenho feito com a minha vida?”. Essa é uma pergunta fundamental para o educando, porque ela tem um parâmetro comparativo, que é

a vida do morador acompanhado, para relacioná-la às situações de sua própria vida, suas posturas, comportamentos e reações em vários âmbitos existenciais e, assim, o estudante vê que precisa promover mudanças profundas, principalmente em si mesmo. Sob essa perspectiva, esse estado em que o ser humano se questiona pelo sentido de sua vida, como um desafio de um sentido em potencial à espera de ser realizado pela própria pessoa, é um momento existencial muito importante. Dessa maneira, o que o ser humano realmente precisa buscar um objetivo que valha a pena ser vivido, em uma tarefa escolhida e acolhida livremente. Esse é uma fase crucial no caminho de transformação espiritual, pois é o momento do despertar para a mudança de postura diante da vida (FRANKL, 2008).

Usualmente as práticas pedagógicas voltadas para as classes populares estão centradas na preocupação do ensino de conhecimentos, valores e comportamentos que os ajudem a superar a condição de pobreza e de opressão. No discurso mais corrente da Educação Popular, é enfatizada a importância de valorizar o saber popular para a construção de soluções para a vida desses grupos populares. Mas ainda a ênfase é a construção de soluções para eles, mesmo que ainda se reconheça que alguma coisa é aprendida pelo educador. O que foi observado no Projeto foi algo bem mais radical. Os educadores (os estudantes e professores) insistentemente se referem a aprendizados reorientadores de toda a sua vida, em dimensões muito além daquelas diretamente discutidas nas idas à comunidade. As pessoas daquela comunidade urbana periférica passaram a representar uma nova referência na condução da vida que surpreendia e encantava os universitários, questionando profundamente seus conhecimentos, valores e comportamentos mais fundamentais.

Ainda nessa mesma reunião citada, outro estudante também se mostrou muito afetado por sua experiência particular com a referida moradora, percebendo que a Educação Popular pode promover mudanças no trabalho de apoio e cuidado e também abrir uma reflexão sobre nossas vidas. Ele incentivou os colegas a irem visitar essa moradora, principalmente pela sua condição de vida. Fazendo uma reflexão sobre a vivência dos colegas, um estudante do Curso de Fisioterapia de uma faculdade particular mencionou que, na atuação com aquela senhora, o mais importante não era a competência técnica, mas o potencial de cada um com sua presença, com sua história de vida, com a potência da escuta. A contribuição ultrapassava a necessidade do seu olhar acadêmico, pois ele percebeu, ao conhecê-la, que não era somente o saber técnico que possibilitava e gerava resultados naquela situação. O que era relevante para os cuidados com ela eram as potencialidades de cada um, o estar próximo a ela, convivendo com a complexidade de sua vida e sofrimentos, tendo disposição para um vínculo atencioso às suas necessidades. Estratégias como a escuta carinhosa e o diálogo amoroso eram mais

importantes do que as competências acadêmicas que os estudantes poderiam apresentar. Ele lembra que cada um tem esse potencial dentro de si, a possibilidade de compartilhar as histórias de vida, o acolhimento sincero para com ela e o estar perto dela, respeitando os seus saberes e querer. Começava a se reconhecer e a debater sobre as potentes capacidades presentes em cada ser humano, que não são claras para a consciência da maioria das pessoas; capacidades não sustentadas no agir orientado exclusivamente pela racionalidade lógica e pelos conhecimentos técnicos, que o discurso dominante na universidade tende a afirmar que são as únicas legítimas para o agir profissional. Crescia uma reverência às dinâmicas e às potências interiores que se situam abaixo da linha d'água da consciência clara e racional, que é a base da espiritualidade (VASCONCELOS, 2006, p. 38).

Na concepção de caminhada para a transformação espiritual, outro aspecto é trazido por Solomon (2003), quando reflete sobre o sentido mais amplo da vida, de vermos não somente a nós mesmos, mas também os outros e a natureza como elementos espirituais. É não buscar ver e estar com os outros como meios para os nossos próprios fins, mas, apreciar as pessoas pelo que elas são representa, também, a chave para o nosso próprio bem-estar. Isso muda a perspectiva do viver, desfocando-se da ênfase nos interesses e nos projetos individuais em que a relação com o outro é encarada, principalmente, como instrumento para alcançá-lo, como tanto se valoriza na cultura competitiva da academia e do ambiente profissional moderno. Nessa outra perspectiva, passa-se a valorizar o encontro e a interação com o outro pelo reconhecimento de sua riqueza diversa e de que a realização pessoal depende essencialmente da intensidade das interações sociais solidárias. A realização pessoal acontece pela realização coletiva. Essa perspectiva não é valorizada com base em uma discussão teórica e por meio do aprendizado com grandes sábios, mas sim porque é experimentada. Essa outra perspectiva foi expressa na fala de uma professora do Projeto, ainda na mesma reunião, referindo-se ao crescimento dos estudantes, relacionados ao convívio com a referida senhora. Ela mencionou o bem-estar de ambos os lados da relação, como perspectiva dialógica de reciprocidade e criatividade, com cada estudante buscando meios para realizar esse encontro autêntico com a senhora. Por fim, ela reafirma a importância da escuta ao outro, da busca por compreensão dos seus querer, valorizando suas vontades e desejos. É um trabalho de cuidar do outro, quando não se pode curar seu problema atual.

Por outro lado, muitos estudantes, mesmo estando imbuídos desse desejo de buscar meios para cuidar melhor dos moradores e estando envolvidos pelo vínculo com eles, seguem por outros caminhos de ação diferentes dessa relação solidária igualitária, assumindo posturas mais assistencialistas, na intenção de auxiliar rapidamente às demandas mais diretas das

famílias. Eles entendem que precisam promover mudanças mais imediatas na realidade acompanhada e levar soluções para os problemas enfrentados pelos moradores, criando, em alguns casos, uma relação de dependência. Esse tipo de relação é uma ruptura da perspectiva de relação solidária pretendida pela Educação Popular, mas pode acontecer com aqueles que esperam obter o encontro e afeto do outro de maneira mais rápida. Diante disso, alguns estudantes passam a auxiliar visando resolver questões emergenciais da família, como alimento, medicamento e recursos financeiros, entre outros.

Isso foi discutido em uma reunião do Projeto relacionada à continuidade da convivência de alguns estudantes com as famílias, avaliando as dificuldades de entrosamento e limites de acompanhamento. Muitas das dificuldades vividas na relação de alguns estudantes que acompanham determinadas famílias se devem a hábitos e a costumes construídos desde o acompanhamento anterior, feito por ex-participantes do Projeto, com os quais a família teve muita afinidade ou dependência e que quer perpetuar, na relação atual, as ações e os costumes estabelecidos no relacionamento anterior. Dessa forma, em algum momento, a família sente falta desse ex-estudante, por ter criado com ele um vínculo muito forte, ou porque ele supria alguma necessidade material para ela. Essa situação pode influenciar o prosseguimento do convívio com outros acompanhantes e, de forma geral, quando o estudante atual não percebe alguma mudança acontecendo com suas ações direcionadas à família, pode sentir-se ansioso, até os que já convivem há mais tempo com ela. Isso pode causar desânimo e desmotivação nesse estudante. Esses sentimentos podem vir acompanhados de outros, como a frustração, quando percebem a falta de perspectiva de mudança na família, mesmo naqueles estudantes imbuídos de muito boa vontade e de recorrentes iniciativas empreendidas para ajudar as famílias acompanhadas. Por fim, pode acontecer de o estudante manter-se permanentemente preocupado com a perpetuação dos problemas enfrentados pelos moradores, com o inconformismo pela falta de resolução dos mesmos, contrastando com o seu desejo pessoal de promover a mudança.

Analisando essas reações estudantis, todos esses sentimentos demonstram uma noção hierarquizada da relação com as pessoas acompanhadas e não contribuem com o processo de transformação interior dos estudantes, pois isso denota um olhar para o outro de maneira desigual, como alguém que não tem condições de encontrar meios próprios de transformar a própria vida e precisa, a qualquer custo, ser ajudado. Demonstra também a falta de confiança no potencial humano do outro, não compreendendo e, mais grave ainda, subestimando sua maneira de pensar e de agir. Freire (2005) entende que essa confiança no potencial humano do outro é pré-requisito básico para que se instale o diálogo entre os homens. O homem dialógico

compreende suas limitações como desafios a serem vencidos e acredita no poder da transformação, mesmo em situações difíceis e limitantes. Essa lógica de vida diferenciada, vinda da lógica de vida popular, precisa ser compreendida e aceita pelo estudante que faz esse trabalho na comunidade, para que ele compreenda o valor e o sentido do cuidado e da sua atuação. Por isso a importância do saber da Educação Popular para se obter essa relação igualitária. A Educação Popular modula as relações no Projeto, dando pistas de armadilhas e de desvios. Por essa razão, é preciso estar atento às formas mais adequadas de agir concernente ao objetivo principal de uma relação solidária igualitária e transformadora dos sujeitos.

O aprendizado da confiança no potencial humano do outro acaba ajudando também o aprendizado do potencial humano de si mesmo. Ver o outro se desabrochar, transformar-se e superar situações extremamente complexas a partir de um apoio solidário acaba por criar também uma confiança na própria capacidade de superação. Muitos dos estudantes chegam ao Projeto desanimados e sufocados por situações familiares bastante opressoras. O próprio ambiente universitário é marcado por situações de autoritarismo, desconsideração dos saberes e valores dos estudantes e incentivo à passividade diante dos saberes dos mestres. A discussão da opressão social dos moradores da comunidade ajuda a perceber as próprias opressões sentidas. A problematização dos caminhos de superação das opressões das classes populares fortalece o saber de enfrentamento das próprias opressões e situações de alienação.

Assim, pela ampla diversidade de situações às quais são expostos cotidianamente na comunidade, os estudantes realçam determinadas nuances de seus aprendizados obtidos na convivência com a dinâmica comunitária. Porém, de maneira geral, compreendem a mudança significativa em sua vida, proporcionada pela sua disponibilidade ao outro, e percebem o despertar de seu potencial como pessoa para se transformar e amadurecer, deixando-se atingir pelos aprendizados surgidos, refletindo sobre eles, elaborando-os subjetivamente e permitindo-se compartilhar coletivamente com os colegas do Projeto e os moradores, suas impressões e experiências. Essa força, que vem de cada sujeito individualmente, conecta-se com a potência coletiva de diálogo no grupo e na comunidade. O compartilhamento de saberes proporciona um fortalecimento do aprendizado, ampliando as perspectivas para os futuros profissionais. No Projeto, a construção do conhecimento faz-se pelo diálogo horizontalizado, sem hierarquizações, pautados em sua pertinência para a resolução das questões necessárias.

4.4.2 Os saberes da comunidade influenciando a formação do futuro profissional

De forma geral, começa a despertar nos estudantes um novo desejo de construir conhecimentos pautados para além dos conhecimentos acadêmicos, como uma de suas buscas ligadas ao trabalho e ao vínculo com os moradores da comunidade. Esse enorme leque de saberes que são compartilhados coletivamente serve de base para o estudante começar comparar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas em seus cursos universitários e os conhecimentos advindos das experiências vividas com a metodologia dialógica do PEPASF. Essas comparações referem-se, principalmente, à lógica acadêmica, que prioriza o conhecimento técnico-científico, em detrimento de outras formas de conhecimentos adquiridos por eles dentro do PEPASF. Durante as reuniões do Projeto, foi possível captar algumas das preocupações estudantis relacionadas à construção do conhecimento e o que eles intentam para suas vidas como futuros profissionais. Nessas discussões, aparecia o desejo de contribuir com o aprendizado adquirido em sala de aula, integrando-o ao aprendizado vivido na comunidade, como também lutar por mudanças em seus cursos e no campo da saúde. Eles entendiam, de maneira geral, que, na comunidade, aprende-se o que a universidade não ensina: a pensar a partir da ótica de valorização da pessoa doente, e não, sob a perspectiva somente de cura da doença. A noção predominante para esses estudantes era de que as visitas domiciliares lhes possibilitaram aprendizados muito importantes como base para suas futuras vivências como profissionais.

Essa visão pode ser compreendida partindo de falas de alguns estudantes que refletiram sobre a comparação entre os conhecimentos adquiridos em seus cursos e os obtidos na comunidade. Como bem referiu, em seu depoimento, uma estudante do Curso Técnico em Enfermagem, que compreende a abrangência da vinculação com as famílias e sua importância para a sua formação profissional. Para ela, centrar-se apenas na dimensão técnica da formação profissional restringe o olhar do estudante, desconsiderando a realidade como um todo. Dessa forma, segundo ela, “sairemos com a visão que um cavalo tem quando se coloca aquela viseira, também chamada de ‘tapa’, andando numa avenida agitada e que não consegue ver o que está a sua volta, exceto o que está a sua frente e, ainda assim, tendo seu dono como condutor de seus passos” (OLIVEIRA SILVA, 2011). Em sua concepção, profissionais com essa visão só enxergariam seu trabalho relacionado a alguma ação técnica a desempenhar. Essa sua crítica a essa visão reducionista, revela sua crença de que é preciso estimular os educandos a ampliarem seu olhar para o aprendizado de outros saberes que estão além dos saberes considerados técnicos e científicos. Ela complementa dizendo que é preciso “ter a

visão de um cavalo livre no campo, que vai explorando o que está a sua volta, que gosta de saltar, muitas vezes sozinho, e onde o chamado de ‘para o alto e avante’ lhe proporciona um prazer supremo” (OLIVEIRA SILVA, 2011, p. 101). Dessa forma, a estudante traz, usando uma simbologia espiritual, a metáfora do cavalo, como um arquétipo considerado universal e que representa a liberdade, a bravura, a audácia e a coragem (CUNHA, 2004). Ela evoca essa dimensão inconsciente para revelar seu desejo pela busca por seu ideal como formação profissional. Essa figura representa seu anseio por exercer sua autonomia e liberdade de aprender e criar, usando suas habilidades e potencialidades na execução de sua atividade profissional da melhor maneira considerada por ela. Essa perspectiva lhe proporciona sentimentos de prazer e de satisfação, relacionados à sua identificação e à preferência pela concepção de formação profissional aprendida no Projeto.

Essa valorização dos aprendizados advindos de sua experiência dentro do PEPASF também aparece no depoimento dessa estudante do Curso de Fisioterapia, falando do seu envolvimento emocional com as pessoas da comunidade e de suas transformações percebidas. Para ela, seu envolvimento e a sua abertura para o aprendizado transformaram a forma de perceber sua profissão e a ela mesma, como ser humano. “Essa nova visão do profissional da área de Saúde, como cuidador das pessoas, tem o colorido e o brilho da liberdade e da motivação que vêm de um grande mestre, do povo ou da comunidade” (CARVALHO, 2011, pp. 131-132). Ela refere que foi na comunidade que aprendeu sobre a importância da atenção construída na relação com o outro e o compartilhamento de conhecimentos, possibilitados pelo diálogo, e não, pela transferência hierarquizada de comunicados (FREIRE, 1996). Essa nova visão lhe dá motivação e sentido para sua formação como profissional e a faz sentir-se livre das imposições técnico-científicas, que a enquadram e a distanciam do convívio mais próximo com a realidade e com as pessoas de quem vai cuidar. Segundo a estudante, essa perspectiva é a escolhida para sua vida profissional, por lhe proporcionar uma transformação significativa de conduta diante da vida em seus diferentes níveis.

É possível perceber, nesses depoimentos, que o estudante demonstra que quer se encontrar como profissional, com condutas e comportamentos que condigam com seus anseios e desejos. É uma busca por um sentido para a escolha profissional que fizeram, de modo a se sentirem inteiros, livres e motivados para a realização de suas atividades. Essa busca é extremamente importante para esses estudantes e demonstra um processo de amadurecimento existencial que acontece subjetiva e intuitivamente, para se conduzirem melhor e se sentirem realizados na vida. A percepção de qual caminho quer seguir, sentindo-se profundamente identificados com ele e felizes ao trilhar nele, proporciona uma

conscientização de si mesmo e de sua vida, dando mais força interior para buscar aquilo em que acredita e deseja. É o que Viktor Frankl chama de “liberdade da vontade”, quando o ser humano, apesar da influência das condições ambientais, biológicas e psicológicas, é livre para se posicionar diante da vida e escolher dar-lhe uma resposta, tornando-se responsável pelo que vier a ser subsequentemente. Essa liberdade pode ser entendida em sua dimensão ontologicamente humana, compreendida por Frankl como noética/espiritual, partindo da aspiração a valores que dão sentido à vida (AQUINO, 2011).

4.4.3 A percepção de si como alguém necessitado de cuidados

Nas reflexões dos estudantes sobre suas trajetórias dentro do PEPASF, eles vão elencando suas transformações profundas e seus aprendizados significativos relacionados às experiências vividas com os moradores, possibilitando a percepção de um trabalho voltado para o cuidado com o outro e compreendendo a necessidade de cuidados consigo mesmo. Esse estudante do Curso de Medicina faz uma reflexão desse processo vivido: “Com as “Marias e os Joões”, que conheci nesse curto espaço de tempo, creio que fortaleci meu entendimento do que é efetivamente o processo de humanização”. Ele diz ter aprendido a força da atenção e da compreensão como elementos fundamentais para aliviar o sofrimento e buscar melhores soluções na promoção da saúde das pessoas acompanhadas. “Não deixarei esquecer que uma simples atenção, que se dá ao próximo que sofre, tem força de grande alento para a alma prostrada e aflita. Um sorriso sincero e genuíno de agradecimento faz com que nos sintamos gratos e enfrentemos as pesadas tribulações de nosso trabalho”. Para ele, foram aprendizados experimentados que, aparentemente, podem parecer simples, mas que exigem habilidades subjetivas importantes para serem executados (AGRA, 2011, pp. 38-39). Com essa experiência, ele vai refinando seu jeito de ampliar esses elementos voltados para a atenção e a compreensão com o outro, criando novas habilidades, a partir da intuição, de lidar com os problemas complexos que se apresentam.

Ampliando sua reflexão, ele também faz descobertas do olhar para si mesmo, sobre sua condição como ser humano, de um lado, um sujeito cuidador, mas, de outro, de um ser humano também necessitado de cuidados. Ele reflete que, antes de serem profissionais de saúde, são seres humanos, sujeitos também ao sofrimento e à aflição. “Quantas e quantas vezes dividi minhas angústias e pude perceber a força da reciprocidade? Eu, que, com o passar do tempo, fui me acostumando a sempre ‘cuidar, agora me encontro numa posição em que, de fato, percebo que também necessito de cuidados”. Com essa vivência, ele aprendeu a

estar aberto e valorizar os cuidados e os carinhos que recebe em seu trabalho desenvolvido e reconhece a importância de se sentir animado e motivado para dar gosto e sentido à sua profissão. Entre ganhos e aprendizados, termina afirmando: “Evoluí...Evoluí muito! E devo parte dessa conquista ao Projeto” (AGRA, 2011, p. 39).

Esse é um aprendizado experiencial de cuidado consigo mesmo extremamente profundo e espiritual, relacionado à busca por dar vida ao que anima o nosso corpo, pelo conjunto das relações benéficas, positivas e constantes estabelecidas com o seu contexto, pelo reforço de nossa identidade como esse ser de relações que somos nós mesmos, e pela busca de assimilação criativa de nossos compromissos com o outro e de nossos encontros significativos, como também nossas crises existenciais, fracassos, sucessos, saúde e sofrimento (BOFF, 1999). Esses fundamentos do cuidado de si são um horizonte para a transformação dos estudantes. Portanto, a motivação e o ânimo são alcançados por uma via de mão dupla, representada pelo apoio dado ao outro e a percepção da melhoria na vida da pessoa acompanhada, o que já é compensador para o estudante. Depois, retornando para si mesmo, a valorização do reconhecimento e o afeto recebido pelo trabalho feito, assim como a valorização e o reconhecimento pelo apoio encontrado em suas dificuldades, angústias e problemas, proporcionados tanto pelos próprios moradores acompanhados, quanto pelos colegas, professores e profissionais participantes do Projeto.

O cuidado mútuo entre os participantes do Projeto, ao ser incentivado, discutido e problematizado, vai mostrando o valor de se investir nessa dimensão do trabalho em saúde usualmente tão desconsiderada. O convívio com o grupo possibilita o alargamento do olhar de alguns estudantes para perceberem e elaborarem suas transformações para além do convívio e do vínculo com os moradores. Os diversos outros espaços de convivência e relacionamento entre os integrantes do grupo, além dos ambientes vinculados à comunidade, possibilitam um encontro autêntico e um vínculo amoroso muito significativos para o progressivo amadurecimento desses educandos. Em muitas ocasiões, os colegas e os professores os influenciam a refletir sobre as melhores vias de autoconhecimento e autotransformação, no sentido de dar apoio e fortalecimento, principalmente quando percebem situações em que os estudantes precisam ser cuidados.

Foi o caso de outra estudante de Enfermagem, ao perceber o movimento de auxílio dos seus colegas do Projeto, em momentos em que se sentiu fragilizada e sensível devido à perda do namorado, falecido em um acidente automobilístico, anos atrás, mas que lhe causava, ainda, muito sofrimento e angústia. Ela sentia-se fragilizada, entristecida e profundamente frustrada. “Vivia triste pelos cantos, não conseguia controlar as minhas lágrimas e sentia uma

dor incontrolável no peito. Pensei até em desistir de tudo”. Ao perceber o cuidado e a força que recebeu dos colegas e dos professores do Projeto, quando souberam do seu problema, compreendeu como era importante para o grupo: “Até então, eu, que havia saído do interior do Piauí para estudar em João Pessoa, não tinha nenhum familiar próximo de mim. Desde então, passei a sentir que ganhara uma grande família — a família Pepasf” (GUIMARÃES, pp. 147-148). Esse cuidado de uns com os outros fortalece a amizade e a cumplicidade para a realização do trabalho, amplia a identificação entre os participantes do Projeto e proporciona mais segurança, confiança, admiração, responsabilidade e compromisso entre eles. Como dito pela estudante, para muitos participantes, o grupo representa uma família, pautado não somente por interesses profissionais, mas por laços de companheirismo e de afetividade. Esse interesse gera um convívio mais íntimo entre os integrantes do Projeto, para além da visitação às famílias, criando outros espaços de relacionamento informais, como meios significativos para abertura ao diálogo e à amizade entre colegas e professores e como referência para o futuro de sua vida profissional.

4.4.4 Espaços de acolhimento que transformam os estudantes

Os espaços de acolhimento para o compartilhamento de experiências entre os participantes do Projeto, por vezes, são ambientes de encontro informais, onde os estudantes se conhecem com mais intimidade, ou são organizados pelo próprio grupo, quando coletivamente se percebe a necessidade de uma reflexão e interlocução das vivências de cada um. Nesses ambientes, existe essa possibilidade de encontro em que os estudantes podem sentir-se mais à vontade para fazer seus questionamentos, falar de si, refletir sobre suas demandas e dilemas e compartilhar experiências em um clima de maior confiança. São espaços de amizade cultivados em oficinas de vivências, organização de idas em grupo a congressos, festinhas, barezinhos, cinemas, shows, praia, shopping, viagens, passeios, almoços e jantares nas casas dos componentes do grupo, dentre outros. O encontro nesses ambientes abre espaço para um conhecimento mais profundo dos companheiros e possibilidades para a construção de uma amizade mais sensível, compreensiva e apoiadora de cada um. Isso gera uma sensação de pertencimento e de identidade com o grupo e fortalece as iniciativas dos estudantes em prol de seu protagonismo e maior engajamento. Batista (2012, p. 146) reflete sobre a relevância desses espaços de vivência relacionados ao compartilhamento e afloramento da subjetividade entre os participantes, aprofundando a relação dialógica entre eles. Neles, acontecem conversas significativas, durante o “preparo de refeições, a limpeza do

ambiente, as dinâmicas de grupo, as discussões, as avaliações e os momentos de festividade (...) brotam falas emocionadas sobre o cotidiano do PEPASF, o significado do Projeto na formação, as mudanças provocadas na vida pessoal”.

Essas reflexões e comunicações são extremamente importantes para os estudantes irem elaborando suas experiências, posturas, expectativas, frustrações, alegrias, desejos e sonhos. Essa importância foi referida por uma estudante do Curso de Enfermagem, ao analisar a importância desses espaços de convivência do grupo, para a transformação interior e o autoconhecimento dos estudantes. Segundo ela, acontece um crescimento pessoal do estudante que se abre ao diálogo amoroso com o outro, pois, com isso, ele desenvolve sua escuta e suas opiniões. Esse compartilhamento de experiências fortalece-o como pessoa, pois passa a perceber outras realidades e histórias, além das suas, redimensiona muitas considerações de sua vida pessoal e apoia seus companheiros quando eles precisam. É um processo solidário enriquecedor e dinamizador dos saberes e das vontades de cada um. A força da amizade gerada pelo coletivo fortalece o sentido do trabalho na comunidade e os moradores acompanhados, pois, sentindo-se valorizado e respeitado, o estudante se permite estar mais disponível às ideias e às demandas solicitadas. Ele aprende a ouvir o outro, a compreendê-lo e compartilhar com ele, amadurecendo interiormente (LEITE, 2011, p. 188).

Foi possível perceber alguns exemplos de estudantes que foram se transformando, a partir do processo de aproximação com os colegas em vivências e encontros do Projeto. Um deles é o de um estudante do Curso de Enfermagem, que, logo ao chegar ao Projeto, pouco se expressava. Ficava perceptível, quando fazia suas colocações nas reuniões, e seu interesse voltava, preferencialmente, para os encontros sociais, em se enturmar mais com os colegas, encontrar novas amizades e se divertir. Ele sempre se sentia animado quando organizavam algum encontro informal. Em algumas oportunidades que tivemos de acompanhá-lo, nesses espaços mais recreativos, procurava cortejar as colegas e as elogiava sempre que possível. Em uma das vivências feitas para uma cidade de praia próxima a João Pessoa, no início de 2010, ele participou ativamente das atividades lúdicas organizadas e começou a namorar uma colega do grupo. Contudo, não se engajava muito nas causas do Projeto. No entanto, com o passar do tempo, houve uma mudança significativa em seu comportamento, pois começou a participar mais das reuniões, principalmente nas reuniões grupão, em que expressava suas preocupações relacionadas aos casos das suas famílias acompanhadas, e começou a buscar ajuda e apoio coletivo às demandas dessas famílias. Também passou a frequentar o grupo de acompanhamento às gestantes e puérperas aos sábados à tarde. Ampliando mais ainda sua atuação, aproximou-se das reuniões de articulações políticas com representações comunitárias

e com a Prefeitura, para reivindicar melhorias das condições de vida na comunidade. Nas reuniões ordinárias do Projeto, ele passou a questionar mais, a opinar mais, a tomar iniciativas de atividades e a cobrar mais responsabilidade dos colegas. Já nesse período, os professores e os colegas, percebendo suas primeiras mudanças comportamentais, comentavam, admirados e contentes, essas transformações subjetivas expressadas. Aproximadamente um ano depois da primeira viagem de passeio de que havia participado, ocorreu uma segunda viagem em outra localidade praieira perto de João Pessoa. Nessa, ele se apresentou como uma liderança do grupo e, diante de episódios de discussões acaloradas com os professores, fez uma análise crítica de uma problemática interna apresentada naquela ocasião e abriu questionamentos importantes para uma avaliação profunda do grupo como um todo, prontificando-se a iniciar um debate avaliativo mais amplo sobre a metodologia de trabalho do Projeto, na reunião subsequente, de retorno à universidade. Nesse momento, essa sua postura foi elogiada por uma das professoras do Projeto, afirmando seu contentamento em ver estudantes como ele se desenvolvendo dentro do Projeto, mesmo com as contradições e as crises. Falou também da importância do lugar de fala dos estudantes, de suas argumentações e opiniões. Isso fortalecia o trabalho com a família.

Relacionado às percepções voltadas para transformações consideradas como espirituais, o percurso de amadurecimento demonstrado pelo referido estudante, com a passagem de um interesse mais pessoal em estar no Projeto para um interesse mais coletivo e voltado para o outro, possibilita dizer que essa transformação aconteceu em sua subjetividade profunda. Ao longo desse tempo analisado, foi notória a conquista de sua autoconfiança e segurança em si mesmo e nos colegas, porquanto adquiriu uma postura positiva e protagonista, com um ânimo e disponibilidade maior para participar das ações do Projeto. Outro aspecto importante foi a percepção do quanto foi profundamente tocado com seu relacionamento com as famílias acompanhadas. Nessa concepção, ele passou a acreditar mais em si mesmo e no outro, mudando a perspectiva para um compromisso mais visível e de mais responsabilidade no desempenho do trabalho realizado, revelando-se, assim, mais consciente. Segundo Solomon (2003), a transformação espiritual transparece como mudança perante o mundo. O mundo continua o mesmo, mas tudo muda de perspectiva para quem tem a postura de se transformar pela consciência de si mesmo e perceber uma visão mais ampliada da vida, que dá um novo sentido à vida e pode ser considerada uma vida espiritualizada.

A percepção dessa mudança de perspectiva, que leva à consciência de um sentido dado pelo Projeto para a vida de alguns estudantes pode ser revelada em momentos não esperados nem programados, mas muito significativos para eles. Essa consciência do sentido das

aprendizagens vividas dentro do Projeto, voltadas para seu futuro profissional, aconteceu com uma estudante do Curso de Psicologia, que relatou a vivência desse momento transformador para ela, acontecido durante uma atividade recreativa do grupo, em um passeio de catamarã pelo rio Paraíba. Descrevendo sua experiência, ela relembra que a rotina das atividades nos grupos, depois de mais de um ano de sua inserção continuada na comunidade, encobriu suas motivações e sentidos da realização do trabalho com as famílias. Ela chegou a questionar-se, até, se tudo o que viveu na comunidade fazia algum sentido em sua formação profissional e em sua vida. Contudo, foi no referido passeio, prestando atenção ao estranhamento e aos comentários adversos de pessoas que não eram integrantes do PEPASF, ao verem uma ciranda dos extensionistas na margem do rio, que ela, intuitivamente, percebeu o significado subjetivo do Projeto para ela. “Enquanto isso, os extensionistas lá, cantando, girando, movimentando os pés, quase que numa sincronia perfeita (alguns não conseguiam pegar o ritmo, mas isso não importava), trocando olhares, sorrisos, compartilhando um sentimento de amor e união” (COSTA, 2011, pp. 224-225).

A estudante associou aquela visão da ciranda, profundamente simbólica para ela, à sua percepção do trabalho sob a perspectiva da Educação Popular. É relevante destacar a simbologia espiritual da dança de roda coletiva ou dança circular, presente nas mais antigas eras e tradições humanas, como elemento de encontro entre os homens, comunhão entre os membros de uma comunidade, reverência e relação com o sagrado e o espiritual e como representação dos diversos ciclos ligados ao cultivo da terra e às fases da vida humana. No caso da ciranda, dança circular tipicamente nordestina, ela representa uma maneira festiva de incluir os membros em um grupo. “Todos de mãos juntas, brincando circularmente até o êxtase do rodar com o outro, consigo mesmo, na energia do entorno. Na ciranda não há hierarquia, e todos podem dançar igualmente” (MOSCA, 2009, p. 12).

Nessa perspectiva, a referida estudante relacionou o envolvimento das pessoas e a maneira igualitária com que buscam se relacionar dentro do Projeto aos movimentos da ciranda, todos num mesmo compasso, seguindo juntos no mesmo caminhar, com as mesmas intenções. Sua percepção a leva a identificar, nos elementos da ciranda, o comportamento e o vínculo dos participantes entre si e com a proposta do Projeto. Assim, naquele momento, com o estranhamento dos outros participantes do passeio, ela percebeu, intuitivamente, todo esse significado simbólico do Projeto em sua vida e passou a se identificar profundamente com ele. “Embora a ciranda seja uma atividade comum no Nordeste, uma simples brincadeira de roda, aquela ciranda era especial, pois expressava um modo diferente de viver a Universidade: com solidariedade, alegria, amizade e arte” (COSTA, 2011, p. 225).

Todavia, no instante seguinte, inquieta-se pela constatação de que algo que dava tanto sentido a sua vida não era compreendido pelas várias pessoas presentes naquele barco, olhando a ciranda girar. Em sua visão, para as pessoas que não conheciam a experiência do Projeto aquele ritual, tão importante para os extensionistas, não tinha nenhuma significação, era apenas uma brincadeira de roda. Em sua reflexão, ela conseguiu identificar, primeiro, o seu olhar diferenciado relacionado aos outros estudantes ligados ao campo da Saúde que não conheciam a experiência ou metodologia do Projeto. E, segundo, a relevância da sua escolha pela Educação Popular, por permiti-la ter uma consciência maior do seu trabalho em saúde e aprender a se relacionar horizontalmente com o outro, como seu igual. “Eu não quero ser alguém que apenas olha a ciranda, ou o outro, com estranheza. Quero ser aquele que se engaja e participa ativamente dela” (COSTA, 2011, p. 225). Ali naquele barco, aconteceu seu despertar para o propósito das suas vivências e a compreensão do sentido de estar no Projeto, como alguém que aprendeu a compartilhar e a unir-se ao outro na vivência de experiências para além da teoria proporcionada por seus cursos. Aquele instante, para a referida estudante, foi um momento de esclarecimento espiritual, pois lhe possibilitou compreender, de forma mais consciente, todo um longo processo de mudança que vinha acontecendo processualmente e que estava dando sentido aos seus propósitos de sua vida.

Existe um traço importante de ser identificado em vários participantes que descobrem, com a experiência do Projeto, uma nova perspectiva de vida. Com essa descoberta, muito gratificante e promotora de sentido para suas vidas, alguns deles passam a almejar que as outras pessoas consigam perceber a realidade a partir dessa mesma ótica descortinada para eles. Para aqueles profundamente identificados com a concepção da Educação Popular, sob os moldes empreendidos pelo PEPASF, torna-se uma necessidade levar outros a conhecerem e apreenderem “o que eles enxergam”, como disse uma estudante de Enfermagem, em uma reunião, diante da crise enfrentada pelo Projeto, devido à evasão e à falta de compromisso manifestado por vários estudantes que frequentavam as reuniões, mas não se engajavam nas demandas. Ela concebe que era preciso fazer com que eles entendessem e sentissem como aqueles já conhecedores da relevância da proposta do PEPASF. Com essa postura, não compreendia, ainda, a necessidade do respeito ao tempo de amadurecimento interior do outro, ao seu ritmo de compreensão das experiências e dimensões vividas dentro do grupo. Na perspectiva da espiritualidade, o tempo de amadurecimento e de autoconhecimento de cada sujeito é único e particular e pode ser compartilhado coletivamente, mas somente a ele cabe sentir e vivenciar intimamente esse processo (VASCONCELOS, 2006b). O respeito ao ritmo desse processo nos outros é um traço de amadurecimento espiritual (LELOUP, 2009). Nessa

mesma reunião, um dos professores alertou para o cuidado com esse respeito ao tempo de reflexão e de conscientização do outro. Isso também foi refletido por uma estudante de Enfermagem, falando sobre seus aprendizados mais significativos dentro do Projeto. Em suas experiências de vínculo amoroso com os moradores e com os colegas, ela aprendeu a respeitar o tempo de cada indivíduo para descobrir suas capacidades, a acolher seus erros nesse processo de descoberta, a lidar com suas inseguranças pessoais, a saber dialogar com posições diferentes das suas e a se manter focada naquilo com que realmente se identificava, diante de tantas possibilidades oferecidas dentro do Projeto (LEITE, 2011, p. 187).

Cabe mencionar que essas vivências informais em que se abrem espaços mais propícios para a reflexão sobre o sentido do trabalho desenvolvido pelo Projeto têm uma participação restrita da maioria dos estudantes. Muitos não se motivam a estar presentes nessas ocasiões. Essa resistência de boa parte dos integrantes do Projeto a essas experiências de compartilhamento mais espontâneo e comunhão intragrupo se justifica pelas dificuldades que têm de se abrir para a relação com o outro e para o desvelamento de si mesmos. Para muitos deles, ainda é difícil se permitir participar de situações em que poderão expor sua intimidade para o outro e serem quebradas barreiras interiores significativas. Esses momentos podem contribuir para a aquisição de aprendizados subjetivos e objetivos com um compartilhar de experiências e conhecimentos com os outros integrantes do grupo. Essa resistência pode ser interpretada como um limite dado pelo estudante a sua inserção de forma mais pessoal e íntima no Projeto e no espaço que ele quer dar à esta proposta para sua vida. Compartilhar as inquietações mais íntimas exige confiança no grupo e disponibilidade para sua exposição e questionamento em um espaço marcado pela presença de perspectivas muito diferentes de encarar a vida. A ausência e o silêncio também são significantes.

Por várias ocasiões, foi possível notar, nas reuniões, a atitude silenciosa quando se questionava sobre a pouca participação dos estudantes nesses espaços de vivências mais espontâneas, com a ausência significativa de boa parte do grupo. Esse distanciamento pode revelar, muitas vezes, um bloqueio interno de se deixar desvelar pelo outro, numa aproximação maior com sua intimidade e sobre sua vida. Ela também pode demonstrar a pouca prioridade que o estudante dá ao espaço do Projeto em sua vida, com uma identificação parcial diante da proposta, sua priorização por outras demandas e impedimentos de sua existência ou a participação formal para recebimento de certificado e cumprimento de carga horária curricular. O compartilhamento das inquietações referentes ao agir para os outros é considerado mais fácil do que o compartilhamento das inquietações sobre si mesmo. Conhecer e problematizar coletivamente o si mesmo tem grandes implicações no agir para os

outros, mas era percebido como mais ameaçador. Mas, a discussão franca e ampla sobre o agir para os outros mostrou ter também muita implicação no conhecimento de si mesmo. Pode ser uma etapa inicial para um posterior processo mais aberto e direto de discussão das dimensões pessoais profundas implicadas no trabalho profissional.

Dentro da perspectiva de criação de espaços que acolham e possibilitem uma reflexão coletiva desse compromisso esperado com a realidade das parcelas pobres da população, o PEPASF introduziu a simulação de um ritual de casamento como símbolo desse comprometimento coletivo com a causa do pobre. Ele é caracterizado por uma linguagem profundamente simbólica e realizado periodicamente, com a participação de todos os componentes do grupo. Essa cerimônia é a culminância do período de adaptação dos estudantes novatos ao Projeto e simboliza a consagração do compromisso que se espera do estudante com a comunidade, com a proposta do grupo e com a transformação social. Como discorrido no item 4.2, em seus primeiros momentos, os estudantes recém-chegados vão formando, espontaneamente, duplas com veteranos de cursos diferentes dos seus e se aproximando das casas visitadas por esses estudantes mais antigos no Projeto. A linguagem utilizada para expressar o vínculo entre as duplas é característica do início dos relacionamentos amorosos em nossa sociedade, por isso eles a denominam de “paquera”. Esse “casal” vai se inserindo com mais profundidade na convivência com as famílias e estreitando seus laços durante, aproximadamente, quatro meses. Após esse período, considerado como “namoro”, as duplas anunciam na referida cerimônia sua união entre si, com as famílias acompanhadas, com a comunidade e com a concepção do Projeto. É um momento significativo, profundamente simbólico e muito festivo, pois a cerimônia é repleta de pequenos rituais celebrativos da decisão dos estudantes de permanecerem unidos pela causa comunitária de que a comunidade é convidada a participar e a abençoar os novos parceiros.

De maneira geral, os estudantes organizavam como queriam a cerimônia de seu “casamento”. Acompanhamos um desses eventos, percebendo a grande motivação e o envolvimento desde o período precedente até o dia da festa, com uma série de preparativos por parte dos estudantes. Um dos elementos simbólicos principais da cerimônia, adquirido previamente, é o anel de tucum. Segundo Casaldáliga (1994), é um anel feito com a casca dura do coquinho de uma palmeira da Amazônia e sinal de aliança com as causas populares. “Quem carrega esse anel significa que assumiu essas causas”. Tradicionalmente, esse anel também representa a aliança de setores progressistas da Igreja Católica, como os adeptos da Teologia da Libertação, do seu compromisso com as populações subalternizadas. No caso do que é usado pelos estudantes do PEPASF, é um anel de coco que eles adquirem com artesãos

locais. Ele é a aliança que os estudantes trocam entre si durante o casamento. Outro elemento representativo é a figura do sacerdote ou sacerdotiza, representada por parte dos professores do Projeto, de pessoas da comunidade e ex-estudantes do PEPASF.

Na cerimônia acompanhada pela presente pesquisa, cerca de vinte duplas participaram, algumas vestidas com trajes característicos de casamentos tradicionais, dando um tom de bom humor e descontração ao ambiente. Também foi colocada como símbolo importante, a bandeira do PEPASF, criada pelos próprios estudantes, para ser assinada por cada dupla durante a troca das alianças. Nesse dia, houve depoimentos de moradores, professores e estudantes falando da relevância daquele momento de consolidação de um compromisso e parceria entre eles e a comunidade, com a responsabilidade de permanecerem ativos nas causas ligadas à qualidade da saúde da população pobre. Foi feito um círculo com todos os presentes, representando a união horizontalizada de todos, sem hierarquias entre eles. No momento crucial da cerimônia, as duplas formaram uma fila contínua, cada uma delas passando em frente a uma mesa, onde estavam depositadas a bandeira e o livro de assinaturas, nos quais os estudantes assinavam seus nomes. Logo após, cada dupla por vez, seguia até os sacerdotes e, em frente a eles, trocava seus anéis e recebia a “benção”, representada por um sinal na testa, com palavras de alegria e estímulos. Nesse momento, todos aplaudiam e reverenciavam a dupla.

A partir daquele momento, os estudantes novatos tornavam-se veteranos relacionados às ações da comunidade, com a responsabilidade de repassar seus aprendizados para os mais novos integrantes em suas entradas, na seleção seguinte. Percebemos a emoção emanada daquele momento em vários estudantes, com demonstrações de alegria, entusiasmo e muitas brincadeiras entre eles. Mas também, momentos de introspecção e reflexão nas falas dos representantes da comunidade e dos estudantes veteranos chamando a todos para renovarem seus compromissos e escolhas pela causa do pobre e se abrindo para o enfrentamento das dificuldades e dos problemas diante da realidade difícil e cheia de obstáculos para o apoio aos moradores e às famílias visitadas. Muitas experiências vividas pelos estudantes precisam ter, em sua essência, essa postura comprometida e de certeza sobre sua escolha, devido à convivência com a precariedade material que acomete muitos moradores da comunidade.

A celebração dinâmica aprendida das religiões faz parte da pedagogia do Projeto. Nela, dimensões ligadas ao sentido e à motivação do trabalho são explicitadas por meio de rituais e símbolos, formas sintéticas e expressivas para manifestá-las. A adesão entusiasmada de quase todos os estudantes e professores (mesmo os que não têm nenhum vínculo religioso) para participarem dela revela como a espiritualidade está fortemente presente e aceita nesse

Projeto. Algo semelhante ocorre em muitos movimentos sociais, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), que valoriza muito as dinâmicas denominadas de “místicas” em suas reuniões e encontros. O Projeto assume que a elaboração dos sentidos e das motivações mais profundas do trabalho social não pode ser deixada para acontecer apenas na vida privada de seus participantes; precisa ser valorizada e assumida claramente em sua pedagogia. Não se trata de uma invenção desse Projeto, mas do assumir um aprendizado que vem sendo realizado e aperfeiçoado em muitas práticas de Educação Popular em seus 60 anos de existência.

4.4.5 Expressões da espiritualidade: o acolhimento das vivências religiosas no Projeto

O espaço representado pelo casamento, dentro do Projeto, por si só, demonstra a presença de uma dimensão espiritual na perspectiva do PEPASF. Porém, apesar de ter essa dimensão espiritual, não segue uma orientação de determinada religião. Tanto assim que ateus e participantes de religiões muito distintas não se mostraram incomodados em participar. Mas, a valorização da dimensão espiritual cria espaço para que os estudantes se sintam à vontade para trazer reflexões, símbolos e orações de suas diversas religiões. A perspectiva da religiosidade, como expressividade espiritual ligada a uma religião específica (BOFF, 1999) e dimensão muito significativa para vários integrantes do PEPASF, é acolhida pelos participantes do Projeto como parte integrante dos valores e das crenças de seus membros. Não percebemos um direcionamento para alguma denominação religiosa específica por parte do coletivo do Projeto durante o período observado. Relacionado ao que se pôde acompanhar mais detidamente, vale destacar algumas orações, músicas e textos de conotação cristã, durante algumas reuniões e encontros, como elementos para a reflexão coletiva em dinâmicas de interiorização do grupo. Porém, essas iniciativas eram particulares e espontâneas dos próprios estudantes, e não, como encaminhamento pré-definido para as reuniões. Essa expressividade religiosa era considerada uma característica pessoal de cada um e respeitada por todos.

Mesmo sem esse direcionamento religioso, percebemos a expressão de religiosidade de alguns estudantes, como é o caso de uma jovem do Curso de Enfermagem que relata, em seu depoimento, o quanto se sentiu afetada em participar do grupo de apoio às gestantes e às puérperas do Projeto Educação Popular em Saúde na Atenção às Gestantes e às Puérperas (Proenf), pois, segundo ela, era uma oportunidade de poder presenciar a força da maternidade das mulheres acompanhadas e que ela compreendia essa força de ser mãe, como um presente

dado por Deus às mulheres. Mais adiante, em seu relato, faz uma reflexão sobre sua vivência de acompanhamento e identificação por uma adolescente gestante, ao superar uma doença grave. Essa experiência foi profundamente significativa para a educanda. Ao perceber a profundidade subjetiva dos momentos vividos com a gestante e sua família, falou: “Diante de Deus somos igualmente tolos e igualmente sábios” (GUIMARÃES, 2011, p. 148). Para ela, essas palavras refletiram sua intenção de ter uma postura horizontalizada na relação com uma moradora, como dois seres humanos sujeitos a alegrias e a dores, com possibilidades de compartilhar, acolher e compreender os sentimentos uns dos outros. E ela compreende essa igualdade diante de uma força divina superior, que iguala todos os seres, independentemente de sua situação no mundo. Esse é um traço de reverência diante da grandiosidade do que é divino, no reconhecimento de nossas limitações como seres humanos, mas também com o reconhecimento de nossa responsabilidade para a ação, com um papel ativo e engajado diante da vida. Reverência como um ato de posicionar-se ativamente e participativamente, assumindo sua responsabilidade perante a existência, mesmo com nossas limitações. Essa atitude reverente é um traço da espiritualidade presente em nós, seres humanos (SOLOMON, 2003).

A valorização da espiritualidade no Projeto deixava muitos estudantes à vontade para trazer suas perspectivas religiosas sobre o trabalho social, diferenciando muito do que é usual em outras práticas universitárias que deslegitimam a consideração de valores e reflexões vindas da vida religiosa. Mas, a maior parte dos profissionais de Saúde busca, na vida espiritual, a motivação e o sentido para seu agir profissional. Essa interdição de discussão de dimensões tão presentes na vida dos profissionais tem empobrecido muito os processos formativos ligados à vida dos trabalhadores das políticas sociais (VASCONCELOS, 2006).

Além dessa demonstração de religiosidade, foi possível verificar outras declarações de estudantes, mencionando suas crenças e ligação com alguma perspectiva religiosa. Em uma das reuniões do Projeto, uma estudante de Enfermagem afirmou que acreditava ter sido a força de Deus que a havia encaminhado para trabalhar com Saúde Pública, e ela queria poder ajudar as pessoas por isso. Outro exemplo dessa crença foi a menção feita por outra estudante de Enfermagem sobre o motivo da sua entrada no Projeto. Em seu depoimento, ela afirma: “O Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família — Pepasf — não apareceu em minha história por acaso, acredito que há uma força maior que guia os meus passos e me conduz para os lugares corretos” (LEITE, 2011, p. 186). Essa mesma estudante, ao começar a visitar um casal da comunidade, sentiu-se estimulada, diante da crença dos dois, a fazer contato com sua própria religiosidade. Ela relata que, durante as visitas, ouvia o marido ler a Bíblia para

sua esposa, e ela ficou animada para que ele lesse também em sua presença. “Apesar de não ser muito religiosa, gostava de ouvir as pessoas falando sobre Deus. As palavras pronunciadas por ele tinham grande emoção e sabedoria. Fechava os meus olhos e procurava absorver o máximo que ele tinha para me dizer” (LEITE, 2011, pp. 188-189). A postura interessada diante da religiosidade popular estimula sua própria relação com aspectos voltados para sua religiosidade.

Em outras ocasiões, presenciamos outra atitude desse tipo na mesma estudante, durante um encontro recreativo na casa de um dos professores do Projeto - um jantar em comemoração ao aniversário de um dos integrantes do grupo. Depois da refeição, uma parte do grupo foi para a beira de uma praia próxima para continuar a festividade. Ao chegarmos à praia, todos resolveram ir até à beira da água para contemplar o mar. Nesse momento, a referida estudante e mais duas colegas afastaram-se um pouco mais do grupo e se deram as mãos, em posição de oração, fechando os olhos como que a reverenciar o mar. Elas permaneceram assim por algum tempo, como se estivessem num processo de interiorização ou numa espécie de ritual; depois se abraçaram e saíram sorrindo em direção ao restante do grupo. Naquele momento, foi possível perceber a união e a cumplicidade das três estudantes, como também suas posturas voltadas para aspectos relacionados à sua interioridade.

Entretanto, o exemplo de expressão de espiritualidade, ligada à religiosidade mais claro que foi possível presenciar, foi a declaração, em uma reunião ordinária do Projeto, de uma estudante do Curso Técnico de Enfermagem, acompanhante de uma idosa com deficiência visual. Como dito, seu vínculo e sua identificação com a mulher eram bem significativos. Para ajudá-la, foi à cidade de Juazeiro do Norte e rezou aos pés da imagem do Padre Cícero, em nome da moradora, pedindo pela saúde dela. Também trouxe uma pequena imagem do padre, compreendido por muitos fiéis como milagroso, para presenteá-la como um amuleto de fé, juntamente com um recipiente contendo uma água considerada benta, para passar nos olhos dela. A estudante afirmou, sua crença em Padre Cícero e como queria ajudar à idosa. Sua postura tornou clara a presença da religiosidade e da fé cristã, intermediando o trabalho em saúde dos estudantes, com suas crenças particulares e conhecimentos espirituais sendo utilizados, como tentativa de melhorar a qualidade de vida das pessoas acompanhadas. Em uma das visitas que fizemos à casa da referida senhora, vimos a imagem ao lado de sua cama e, ao ser questionada se havia gostado do presente, ela respondeu ter gostado muito de recebê-lo da estudante, e afirmou sentir-se mais abençoada com a presença da imagem em sua casa.

Todas essas manifestações da religiosidade dos estudantes nos levam a acreditar que, para eles, além dos conhecimentos acadêmicos, técnicos e populares, existem dinâmicas espirituais muito presentes em suas próprias vidas, acionadas como crenças para o apoio de si mesmo e dos moradores acompanhados por eles. Vasconcelos (2006b, p. 69) aponta a importância da valorização da religiosidade e da espiritualidade como instrumentos para a humanização do trabalho em saúde. Ele reflete que, muitas vezes, a vida humana, manifestada de maneira frágil e desarranjada na figura da pessoa doente, pode ser percebida como algo sagrado. “Pela fé na transcendência presente na vida, sabe-se que daquela situação de precariedade e dor pode emergir beleza e criatividade”. Menciona que é possível apoiar as pessoas acompanhadas com a utilização da linguagem compreensível para o seu próprio código religioso, partindo dos seus valores, como foi o caso da estudante e da idosa citadas.

Dessa forma, as vivências dos estudantes podem revelar a relevância das dimensões de sentido que tenham uma forte conotação religiosa e espiritual. Essa religiosidade expressada anuncia a presença de uma crença e reverência ao divino e ao transcendente, influenciando em diversas ocasiões – como percebido pelos exemplos citados - as decisões dos estudantes sobre o caminho de cuidado desenvolvido com as famílias acompanhadas. Essa crença pode levar a influenciar, decisivamente, quais os rumos que esses estudantes irão tomar em suas vidas futuramente e quais as formas de atuação e cuidado que desenvolverão como futuros profissionais, ao lado de suas decisões de ordem racional e emocional. Mesmo sendo um aspecto percebido com reservas, em diversos debates acadêmicos, é imprescindível perceber a presença dessa força interior na existência das pessoas, como forma de torná-la, cada vez mais, visível e atuante como aspecto fortalecedor dos sujeitos para suas buscas por transformações e tomadas de decisões pessoais existencialmente importantes. “Com essa espiritualidade inconsciente do homem, que qualificamos como inteiramente pertencente ao eu, descobrimos aquela profundidade inconsciente, onde são tomadas as grandes decisões existencialmente autênticas” (FRANKL, 1992, p. 47).

Diante de tantos espaços de experiências e aprendizados, os estudantes prosseguem sua caminhada de transformação espiritual dentro do PEPASF, seguindo por outros caminhos, para além do vínculo afetivo com as famílias e com os companheiros do Projeto. Com isso, novas descobertas e despertamentos continuam acontecendo, interiormente, quando o estudante decide ampliar sua ação para espaços de atuação mais políticos e conflituos, exercitando seu protagonismo e engajamento na causa social da população pobre. Nesses espaços, acontece mais um movimento espiritual na vida do estudante: sua conversão à causa dos pobres, oprimidos e marginalizados. Esse é o tema que será tratado no item a seguir.

4.5 O DESPERTAR PARA O ENGAJAMENTO POLÍTICO: A CONVERSÃO AOS POBRES, OPRIMIDOS E MARGINALIZADOS

Nessa fase da trajetória dos estudantes no PEPASF, mais um movimento interior é verificado em alguns deles, que se sobressai para além do vínculo com as famílias e os companheiros do Projeto. Trata-se de uma necessidade que começa a aparecer para alguns estudantes de ampliar sua atuação na comunidade, no sentido de aproximar-se das demandas sociais e políticas, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida da população. Essa perspectiva se liga aos pressupostos da Educação Popular e é um dos fundamentos de atuação do Projeto dentro da comunidade. Como parte de um processo, essa atuação demonstra uma mudança de postura diante do trabalho realizado, pois ultrapassa a fase do vínculo específico com as famílias acompanhadas e caminha para ações organizativas mais atreladas ao coletivo e ao movimento com as lideranças comunitárias e seus parceiros, nos diversos espaços de apoio político às lutas comunitárias. Esse vínculo se estende para além da comunidade Maria de Nazaré.

Essa é uma passagem em relação ao foco de interesse, que se amplia desse vínculo com as famílias para o olhar direcionado para dimensões mais abrangentes em relação às demandas da comunidade e, depois, para as classes populares em geral. É uma passagem que não acontece sem sofrimento e sem dúvidas, mas que se impõe pelo movimento interno de transformação e conscientização que alguns estudantes se permitem viver. É o aprofundamento do engajamento e do compromisso com uma causa maior, com a causa da população pobre, frente às suas necessidades de melhoria de vida. Nesse processo o estudante vai, paulatinamente, tornando-se mais crítico diante da realidade e tomando consciência da necessidade de atuação mais ampla e de um compromisso maior com as pessoas da comunidade. Esse processo pode ser identificado com o que bem nos fala Freire (1983) sobre a perspectiva de tomada de consciência dos sujeitos no mundo. Ele reflete que o homem consciente vai agir de acordo com sua compreensão de um desafio sobre o qual ele reflete diante de suas possibilidades de resposta a ele e, assim imbuído, age. A natureza dessa ação será tão mais crítica quanto sua compreensão também o for. Desta forma, os estudantes passam a se sentir mais mobilizados para o engajamento a partir desse convívio contínuo com os moradores, refletindo coletivamente sobre as dificuldades e as necessidades dessa coletividade. Dentre esses estudantes que passam a se comprometer com a atuação politicamente mais abrangente na comunidade, muitos passaram, também, a se inserir no

movimento estudantil. Esse é um caminho que começa a dar um novo sentido à sua vida universitária. Porém, poucos atingem esse nível de conscientização e de envolvimento ou se interessam em fazer esse novo movimento. Muitos ficam concentrados, apenas, no vínculo com as famílias.

Na perspectiva de luta pela justiça social das classes empobrecidas, alguns estudantes desenvolvem um sentimento solidário, de indignação, relacionado às questões vividas pela população comunitária. Esse sentimento solidário promove um vínculo no qual esses estudantes experienciam um compromisso maior com a causa dos moradores. Eles também adquirem motivação para participar das lutas políticas e apoiar os moradores para que conquistem seus direitos sociais considerados legítimos, voltados para o acesso a serviço de saúde e a educação, melhores condições de moradia, dentre outros. A afetividade desenvolvida em relação às demandas das famílias produz níveis diferenciados de engajamento com as questões coletivas. Contudo, nem todos os estudantes se envolvem mais profundamente com essas questões, porque é através de um vínculo profundamente amoroso, que envolve muita afinidade e dedicação ao trabalho comunitário orientado pela Educação Popular, que atingem um nível mais alto de compromisso. Esse vínculo amoroso, que surge a partir das experiências com as famílias da comunidade Maria de Nazaré, extrapola esse contexto e se vincula à causa dos oprimidos, compreendendo um amor humanitário, universal, valorizando a dignidade humana, o respeito à vida e a luta pela efetiva justiça social (BATISTA, 2012).

4.5.1 Despertando para o engajamento político

Na experiência do PEPASF, os sentimentos despertados com o vínculo amoroso vão dando sentido e valorização à causa social dos moradores, e isso motiva o estudante a participar ativamente das lutas populares. Foi o que mencionou, durante uma reunião, uma estudante do Curso Técnico de Enfermagem sobre a descoberta de sua necessidade de se aproximar dessas questões: “Para mim foi um divisor de águas, a relação de começar a fazer parte daquelas famílias e elas vivenciarem sua vida (...) É um laço. Hoje sinto que preciso me envolver mais com as lideranças. O caminho é poder participar das questões políticas”. Isso também aconteceu com um colega do Curso de Fisioterapia, que afirmou, nessa mesma reunião, que “as visitas, com o tempo, tornam-se pouco e se buscam outros caminhos dentro do Projeto, como as reuniões na associação. Esses momentos fortalecem o grupo”. O que se pode perceber, nesses dois depoimentos, é a perspectiva da busca por um engajamento

coletivo maior como novos sentidos de atuação encontrados pelos estudantes para o trabalho junto aos moradores e que é muito incentivado pela metodologia dialógica do Projeto.

É importante notar que, juntamente com esse estímulo que os estudantes recebem dentro do PEPASF, outro motivo que os leva a se aproximar dessa dimensão política refere-se às suas experiências anteriores de vida, sua história e seus valores. Esse envolvimento é precedido de idealizações, representações, percepções e interpretações muito pessoais apreendidas e sentidas por ele nos diversos espaços de aprendizados e vivências ao longo da vida, possibilitando diversas motivações para o engajamento dos estudantes na causa comunitária. Sob essas condições, muitos estudantes que se engajam nas lutas políticas comunitárias buscam identificação subjetiva e reconhecimento de alguma questão, dentro das demandas da comunidade, com a qual também tenha se identificado mais pessoalmente ao longo de suas vidas. Essa identidade e reconhecimento de alguma demanda que considera importante, ligada à luta da população pobre, animam-os e fazem com que eles se sintam mais atraídos para o engajamento, tornando-se mais compromissados com a causa comunitária. Temáticas como a exclusão social, a identidade de gênero, a identidade cultural e a identidade geracional foram mencionadas por alguns estudantes, durante reuniões do Projeto, como questões importantes que devem ser tratadas e postas como foco da atuação na perspectiva política do Projeto, além das questões mais existenciais relacionadas a uma inquietação com o mundo, pela busca de justiça e inclusão, foram referidas e podiam gerar indignação, revolta e o desejo por mudanças por parte de alguns estudantes. É possível perceber que questões como essas estão entremeadas por buscas interiores mais profundas relacionadas às suas crenças pessoais, religiosas e espirituais, valores e tradição cultural que mobilizam o estudante e o motivam a adentrar uma perspectiva política no contexto comunitário.

Contudo, relacionados à experiência do Projeto, de maneira geral, uma minoria de estudantes chega ao Projeto com alguma experiência prévia de participação política anterior em alguma instância social. Numa das reuniões teóricas, a temática da participação política foi discutida, e alguns participantes trouxeram suas experiências precedentes para a roda de diálogo. Porém, poucos mencionaram algumas participações em movimentos sociais anteriores à experiência do PEPASF. Uma estudante do Curso de Serviço Social relatou ter participado da organização não governamental (ONG) Margarida Maria Alves, na luta por direitos humanos e, depois, atuando como jurista popular. Segundo ela, esses momentos foram importantes e possibilitaram a construção de conhecimento mais teórico e prático sobre seus direitos, como também lhes proporcionaram um sentido para sua formação e vida acadêmica. Mais uma estudante, dessa vez do Curso de Psicologia, falou que participou do

Centro de Referência dos Direitos Humanos e Diversidade Afetiva, sendo uma referência para sua vida. Outros estudantes mencionaram suas participações no movimento estudantil universitário, como as estudantes de Psicologia e de Serviço Social, que eram atuantes na gestão nos Centros Acadêmicos (C.A.) de seus cursos. Essas experiências foram consideradas importantes e significativas para as referidas estudantes como direcionamento em suas trajetórias universitárias. Foram espaços que se tornaram relevantes, pois possibilitaram a vivência de situações de enfrentamentos e embates, como também de articulações e diálogo de saberes, que vão, gradativamente, possibilitando ao estudante ter mais segurança e confiança em si e no outro, para participar dos desafios e dos enfrentamentos políticos que geralmente ocorrem. Em certos casos, esses estudantes, que já trazem uma busca por envolver-se com causas humanitárias, mostram-se mais sensíveis e mobilizados para apoiar as ações ligadas às demandas da Comunidade Maria de Nazaré. Contudo, é importante salientar que nem todos os que vivenciaram experiências antes de suas entradas no Projeto se animam para se engajar efetivamente nas demandas comunitárias depois que eles entram no PEPASF. Existem casos, dentro do Projeto, de estudantes que se destacaram por sua motivação e participação na dimensão política comunitária sem, anteriormente, ter vivenciado nenhuma experiência de atuação em movimentos sociais.

Essas motivações, muitas vezes, fazem com que esses estudantes se sintam mais responsáveis pelo trabalho na comunidade, pois eles atentam para a relevância dessa atuação para suas vidas. Sob essa perspectiva, a ideia de responsabilidade ganha uma dimensão maior, com o estudante percebendo a necessidade de ser responsável por suas decisões que podem ajudar a mudar a situação atual nos contextos comunitários. Frankl (1992) percebe essa dimensão da responsabilidade como uma característica humana fundamental, pois direciona o homem a agir de acordo com o que considera importante e vital para sua vida, tornando-se responsável pelo seu comportamento e escolha de ação em cada experiência vivida por ele. Sob esse prisma, as respostas dos sujeitos só poderão ser dadas, através da responsabilidade assumida pela sua existência, em cada situação. Assim, existe uma relação direta, para o ser humano, de necessidade de participação, de ação e decisão, diante de suas escolhas na vida. Em Freire (1996, p. 19), essa responsabilidade é uma questão ética do seu agir sobre o mundo, como presença “consciente no mundo”.

Durante a trajetória do estudante no PEPASF, ele vai desenvolvendo sentimentos afetuosos e que demandam uma significação ética relevante, relacionada ao benefício que se pretende atingir com o apoio e a participação na direção de transformações na realidade vivida pela comunidade. Com a motivação importante aos estudantes por essa amorosidade,

eles demonstram alegria com as vitórias alcançadas e tristeza diante dos obstáculos enfrentados pelos moradores. Por isso, eles não só se solidarizam com as famílias, mas se unem a elas, na luta por melhores condições de vida e de saúde e pela aquisição de seus direitos (BATISTA, 2012).

Outro aprendizado ligado a essa convivência comunitária é o dos estudantes que compreendem que os embates de uma comunidade como a Maria de Nazaré são similares aos de muitas outras localidades em diversos lugares do país da América Latina e do mundo. Por isso direcionam seu sentimento ético de amor humanitário para a causa dos oprimidos e marginalizados, porque entendem, com a experiência vivida, que a amorosidade é um elemento fundamental para a saúde das pessoas. Compreendem que esse sentimento é um instrumento importante para a realização dos anseios dos moradores. Com essa presença amorosa, aparecem a alegria, a solidariedade, a sensibilidade e a atenção ao cuidado de familiares e amigos, fortalecimento para superar desafios e ânimo para organização e para enfrentamentos políticos (BATISTA, 2012).

Nas vivências com as famílias da comunidade e com as ações do Projeto, os estudantes têm oportunidade de exercitar esse olhar mais aprofundado para o outro e ir descobrindo sentidos para sua vida, a partir das experiências de convívio comprometido, responsável e identificado com necessidades mais amplas do que os seus interesses pessoais, apontados para o trabalho social transformador. Fazer parte desse engajamento social é muito importante para suas vidas, pois essa experiência permite que eles se reconheçam e se dediquem a essa vivência. Alguns estudantes sentem a necessidade de se doar mais à causa do outro, com suas potencialidades, habilidades e capacidades e se dispõem a estar profundamente vinculados às lutas das populações mais pobres. Esse movimento de doação à causa do outro pode ser identificado, quando se percebe uma motivação profunda dentro do sujeito, que Frei Betto (1994) chamou de mística da militância, representada por formas de doação subjetivas mais profundas e significativas que envolvem a pessoa por inteiro, em um engajamento que vai se tornando parte de seu projeto de vida que passa a defender e que também passa a dar sentido e coerência à sua existência. Para esse autor, existe uma dimensão profundamente espiritual na militância que significa, justamente, essa perspectiva de doação e vínculo com a causa do outro, que passa a ser a sua causa também. A esse respeito, uma estudante do Curso de Enfermagem descreve sua experiência: “O acolhimento intenso que vivi ali pode não acontecer em outras experiências, mas me criou uma referência importante das ricas possibilidades de uma inserção dialogada e comprometida com o mundo popular e

fez com que me apaixonasse por esse encontro e pelo trabalho profissional que o possibilita” (LEITE, 2011, p. 189).

Esse compromisso firmado com a causa do mundo popular significa para ela uma ligação subjetiva profunda com as necessidades do outro, permeado pelo sentimento amoroso e de identificação significativa entre eles. Na perspectiva freireana, o verdadeiro compromisso precisa envolver uma “decisão lúcida e profunda de quem o assume” de um agir e refletir voltado para a realidade social. Um compromisso solidário com aquelas pessoas que, na concretude da vida, encontram-se convertidos em “coisas” (FREIRE, 1979, p. 9). E esse compromisso apaixonado, que também é racional, reflexivo e consciente, é o motivador maior da ligação e atuação de muitos estudantes pela proposta de transformação política e social dos mais pobres. Em termos espirituais, esse apaixonamento representa o entusiasmo de uma vida definida por emoções, por buscas e compromissos apaixonados e por afeições abrangentes. Assim, uma vida espiritual é uma vida apaixonada (SOLOMON, 2003). Por outro lado, paralelo a esse processo emocional, existe uma elaboração consciente dessa ligação, feita por meio de debates, reflexões, leituras e conversas nas reuniões, nos diálogos e nas discussões teóricas, em que os estudantes compreendem o sentido político e social de suas ações dentro da comunidade. Esse processo permite ao estudante refletir sobre seu envolvimento e apaixonamento pela luta do pobre, tornando sua paixão também bem pensada para a vida (SOLOMON, 2003). É um importante processo coletivo pedagógico realizado, que parte das experiências com a realidade empírica dos processos de organização e mobilização política. Esse é um dos pilares da proposta pedagógica e educativa do PEPASF, sob a orientação dos pressupostos da Educação Popular, visando a uma tomada de consciência e ação coletiva por parte dos sujeitos engajados.

Um elemento importante de tomada de consciência, motivação e mobilização dos estudantes é a indignação relacionada às situações vividas pelos moradores da comunidade em suas lutas políticas, principalmente na prefeitura municipal. Em diversas situações vividas pelo grupo, essa indignação dos estudantes ficou clara, quando tiveram enfrentamentos com setores da gestão municipal que estavam responsáveis por dialogar com os moradores sobre o processo de reurbanização da comunidade. Essa demanda foi uma luta histórica, vivida coletivamente, por melhores condições de moradia para a população local, e que teve a participação ativa do Projeto como apoiador dos diversos momentos de construção da proposta e reivindicação de seu cumprimento. Os estudantes tiveram uma participação importante nesse processo, pois se faziam presentes em reuniões preparatórias na associação comunitária para articular a participação do grupo em reuniões de discussão da viabilização

do processo com os setores da prefeitura municipal, responsáveis por executar a obra. Os estudantes mobilizaram-se entre si, no sentido de estimular os moradores a participarem efetivamente dessa luta por uma causa que era um direito conquistado por eles.

Tempos depois, esses estudantes tomaram conhecimento, durante suas visitas aos moradores, da insatisfação e indignação deles diante da ausência de informações sobre o andamento do processo de reurbanização. Eles reclamavam da falta de compromisso dos órgãos responsáveis pelo não cumprimento das agendas de reuniões previamente pactuadas, demonstrando o desinteresse em comunicar o andamento das obras ou, por vezes, transmitindo informações contraditórias e controversas, de como se daria a transferência de moradores que teriam suas casas remanejadas para outros locais. Diante dessas circunstâncias de dificuldades e entraves, em uma reunião do Projeto, os estudantes demonstraram sua indignação e revolta com essa situação e decidiram mobilizar-se no apoio às lideranças comunitárias, para irem aos setores da prefeitura responsáveis por viabilizar o processo, como forma de pressionar a abertura de um canal de diálogo direto com os moradores. O objetivo dessa ação, segundo os estudantes, era de exigir a garantia da participação efetiva dos moradores nas decisões sobre o processo de reurbanização, já que eles seriam os principais atingidos com as mudanças estruturais pretendidas. Essa foi uma demonstração de protagonismo e iniciativa dos estudantes em seu engajamento político.

Na concepção freireana, o sentimento indignado é um animador para a luta pela transformação dos sujeitos e de sua realidade. Freire (1979, p. 36) afirma que a raiva e a revolta se manifestam diante da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos homens. Essa negação incentiva à mobilização de ações naqueles que decidem inserir-se nessas realidades marcadas pela luta da superação dessa negação. Contudo, para isso, o autor alerta que um dos primeiros saberes indispensáveis para quem se decide a entrar nesse tipo de realidade é que sua *presença* vá se tornando convivência, mas uma convivência sem hierarquizações, numa equidade com o outro, num *estar como ele*, inserido no contexto. Nessa perspectiva, o papel de quem chega para se inserir na realidade do pobre não é só de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeito de ocorrências, para sua transformação. Essa postura foi perceptível no comportamento dos estudantes descrito acima.

4.5.2 A metodologia dialógica como via pedagógica de envolvimento político

Dentro do Projeto, essas características de protagonismo e empoderamento são muito incentivadas pela metodologia dialógica e solicitadas aos estudantes um encaminhamento para uma efetiva participação das demandas comunitárias. É um processo pedagógico de elaboração coletiva dos sentidos dados ao trabalho social e aos compromissos com a causa dos pobres, oprimidos e marginalizados. São reflexões feitas em grupo para a problematização das experiências estudantis, no sentido de se trabalhar, junto com os estudantes, a perspectiva de conscientização de seu papel como sujeitos e protagonistas de transformações sociais, voltadas para a igualdade e a justiça de direitos para a população pobre. É um processo de construção de conhecimento que vai sendo elaborado pelos estudantes, a partir de sua prática dentro da comunidade e em outros espaços de atuação política. Esse encaminhamento passa por um processo que vai transformando o estudante ao longo de sua trajetória no Projeto, como bem destaca esta estudante do Curso de Enfermagem ao ressaltar que, para o estudante ser um protagonista ativo de um grupo com as características do PEPASF, é preciso um processo de desenvolvimento em etapas, passando pelo aprendizado do modo de lidar com suas inseguranças pessoais, como também aprendendo a dialogar com diferentes posicionamentos e, mesmo assim, manter-se focado no que é fundamental diante de diversas possibilidades (LEITE, 2011, p. 187).

Essas características explicitadas pela estudante falam de um processo interior que precisa ser desenvolvido, em cada estudante, de superar suas dificuldades e limitações subjetivas para o engajamento político maior com a causa do pobre. E ter consciência de qual a motivação que o anima na busca de sentido de sua atuação para sua proposta de vida. É uma mobilização interior que exige uma disponibilidade para a mudança de posturas diante das demandas, como aprender a conviver com a posição e opinião diferente do outro, relacionar-se com ele de maneira respeitosa e compreensiva e saber manter sua autenticidade e autoestima relacionadas aos seus valores e crenças diante desse outro, sem se deixar cooptar ou manipular. Por isso, é necessário um amadurecimento interior para o estudante que tenha, além da intenção, uma habilidade para lidar com essa dimensão política, pautada por elaborações tanto cognitivas, quanto emocionais, intuitivas e espirituais e, muitas vezes, pela racionalidade dos debates, com uma exigência de mais criticidade e capacidade argumentativa. Outras vezes, é permeada de sensibilidade e acolhimento solidário, marcados por dimensões mais emocionais, intuitivas e afetivas diante das questões postas.

Como parte do processo de transformação transcorrido com o engajamento do estudante nas lutas comunitárias, alguns deles compreendem, a partir da sua experiência dentro do Projeto, que precisam desenvolver capacidades subjetivas específicas para atuar nesta dimensão política, como continua a mencionar a estudante Leite, em outra parte de seu depoimento. Nesse trecho, ela reflete sobre essas habilidades necessárias para o estudante se manter animado na militância. Para ela, esse tipo de engajamento exige alguns elementos que ajudam o educando a se inserir na dimensão política comunitária e ir se transformando nela: mais habilidade no trabalho social, mais capacidade de abstração e de flexibilidade nas relações interpessoais. Esses aspectos são necessários, segundo ela, devido à fluidez e ao dinamismo da atuação dos grupos e movimentos da comunidade. Esses elementos dizem respeito às condições subjetivas relacionadas ao amadurecimento e à transformação dos estudantes para esse trabalho comunitário. Essa habilidade referida é alcançada com o tempo de convivência no meio comunitário e com o acúmulo de experiências vividas, possibilitando ao estudante desenvolver, em seu tempo particular de amadurecimento, essa capacidade de diálogo coletivo em prol da comunidade. Outro elemento importante, citado pela estudante, é a capacidade de abstração para se relacionar nesse meio, com uma visão mais abrangente e crítica da complexidade das dinâmicas que envolvem as questões sociais e políticas inseridas naquele contexto. E, por fim, a flexibilidade no convívio e no diálogo com os grupos diferentes ligados à organização comunitária. Nesse sentido, essa flexibilidade trata da possibilidade de dialogar com diversos posicionamentos, sabendo respeitar as diferenças de opiniões e interpretações dos envolvidos no processo dialógico.

Um exemplo que pode ser citado a esse respeito é o de um estudante do Curso de Psicologia que fazia parte do Projeto de Educação Popular e Atenção à Saúde do Trabalhador (PEPAST). Além do seu envolvimento com o PEPASF, desenvolvia ações voltadas para um grupo de atenção à saúde do trabalhador, formado dentro da comunidade. Outra frente mais ampla, na qual ele se inseria, era nas articulações do Centro de Referência Estadual de Saúde do Trabalhador (CEREST). Assim, esse estudante se mostrava interessado e envolvido com as questões políticas na comunidade, participando ativamente das reuniões com a associação comunitária, principalmente, relacionadas aos aspectos ligados à saúde dos trabalhadores. Também participava das reuniões do Orçamento Democrático Municipal, apoiando os movimentos das lideranças comunitárias locais. Um dos contextos de inserção do referido estudante eram as práticas desenvolvidas pela equipe da Unidade de Saúde da Família (USF) Maria de Nazaré. Em uma das reuniões do PEPASF, que foi organizada pelos estudantes do PEPAST, e coordenada pelo referido estudante, ele provocou uma discussão aprofundada

sobre as questões políticas envolvidas na saúde do trabalhador na sociedade capitalista. Esse debate foi desencadeado a partir da exibição de um vídeo produzido pelos próprios estudantes, para dinamizar e facilitar o diálogo sobre a questão, entre os participantes do Projeto. Nessa ocasião, o mencionado estudante demonstrou uma maturidade e profundidade na capacidade argumentativa e crítica, incentivando os colegas a refletirem sobre as questões trazidas no debate, ao mesmo tempo em que se mostrava respeitoso, afetuoso, cuidadoso e acolhedor relacionado às opiniões e as posturas divergentes das suas visões de mundo.

Todos esses elementos apresentados vão acontecendo dentro desse processo de transformação do estudante no desenvolvimento de uma conscientização e engajamento maior, com a disponibilidade à participação e aos aprendizados nesses espaços, permeados de disputas e conflitos. Assim, a inserção dos estudantes em espaços políticos possibilita o aprendizado subjetivo e uma transformação interior voltada para a percepção maior das dinâmicas de interlocução dos diferentes sujeitos envolvidos nos embates, que aprendem a conviver com tensionamentos, enfrentamentos e conflitos no debate político e a observar as estratégias de conciliação, consenso e acordos possíveis. Essa vivência pode ser exemplificada pela experiência de acompanhamento da participação de duas estudantes do Projeto – uma do Curso de Enfermagem e outra do Curso de Serviço Social - como integrantes de uma comissão eleitoral, para coordenar a eleição para uma nova diretoria da Associação Comunitária Maria de Nazaré (ACOMAN). Foi um momento político, dentro da comunidade, que se apresentou muito tenso, cheio de rivalidades e conflitos entre facções contrárias, interessadas na gestão da associação comunitária local, o que exigiu muita habilidade pessoal dos integrantes da citada comissão, para o acompanhamento de todo o processo eleitoral. Ao mencionar seus aprendizados e sentimentos relacionados às situações vividas, em uma reunião do Projeto, a referida estudante de Serviço Social afirmou que, no momento em que escolheu participar da comissão, tinha consciência dos tensionamentos que iria enfrentar, que se sentiu bem em poder estar com a colega de Enfermagem para viver essa nova situação e ficou feliz porque uma jovem moradora da comunidade se animou em participar com elas. Essa colocação demonstrou-lhe a importância de estar na companhia de colegas do Projeto em quem confiava e de membros da comunidade com os quais se identificava. Segundo ela, durante o processo, aprendeu a dialogar e a ponderar sobre os trâmites de um processo como aquele e aprendeu sobre a dinâmica da política local, o que foi considerado por ela um grande aprendizado.

Esse envolvimento dos estudantes, como o de participar de uma comissão eleitoral, acontece com o tempo de convívio dentro da comunidade e com a ampliação da identificação

dos estudantes com as diversas demandas comunitárias, como também nos fala outra estudante do Curso de Fisioterapia: “É interessante como o envolvimento, dia após dia, na comunidade instiga os extensionistas a se unirem mais e a participarem de outros espaços coletivos ligados à luta comunitária (...) ganhando um pouco mais de habilidade para manejar o jogo das políticas de saúde e lutar por seus direitos” (CARVALHO, 2011, p. 132).

Esse envolvimento aparece no estudante também por influência dos colegas extensionistas mais engajados e dos professores do Projeto. Existe um estímulo vindo da metodologia do PEPASF, que encoraja e apoia os estudantes a se fazerem presentes e a participarem dessas instâncias políticas comunitárias. Muitos estudantes vão se engajando, também, por esse forte incentivo dos colegas do Projeto, tornando-se mais seguros e confiantes no trabalho do grupo. Em várias reuniões, aconteceu esse estímulo para a iniciativa dos estudantes de sua participação. Nesse sentido, inclusive, existe uma comissão interna, dentro do Projeto, justamente de articulação política, em que uma equipe tornava-se mais próxima e ativa na mobilização do grupo para a ação na comunidade.

4.5.3 A busca por outros caminhos para o protagonismo nos estudantes

Para muitos dos estudantes que participaram desses momentos, os aprendizados adquiridos nessas vivências coletivas foram de grande importância para mudança de postura pessoal em suas vidas particulares, dimensionados em outros espaços de atuação para além das demandas da comunidade e do Projeto. O companheirismo, a solidariedade e a amizade os fortaleceram a atuar coletivamente em diversas outras instâncias políticas. Eles tornam-se, assim, protagonistas e reivindicadores também em relação aos seus próprios direitos pessoais. E esse fortalecimento para o enfrentamento político de causas, para além das demandas da comunidade, é uma das consequências visíveis em alguns dos estudantes acompanhados pela presente pesquisa. As experiências coletivas de apoio e de participação nas lutas comunitárias possibilitam um amadurecimento para a ação e a reflexão, direcionado a um protagonismo estudantil, em reivindicações de seus direitos como estudantes, ampliando sua atuação social com posturas de problematização e crítica da realidade universitária em que vivem.

Esse é um aspecto importante de ser mencionado, pois, mesmo não tendo uma relação direta com as lutas comunitárias abraçadas por eles, apresenta-se como parte integrante do processo de transformação e amadurecimento subjetivo desses estudantes como seres humanos. Um exemplo de iniciativas e enfrentamentos desses estudantes, na busca por uma relação mais dialógica foi relatado por uma estudante do Curso Técnico de Enfermagem, em

uma das reuniões do Projeto. Ela mencionou ter vivido uma situação constrangedora em um dos seus estágios curriculares. Assim, o fato ocorreu em uma das manhãs de atividades do referido grupo, em que ela e as colegas aguardavam a professora responsável para dar início ao trabalho de discussão dos casos acompanhados pelo grupo, no Hospital Universitário Lauro Wanderley, da UFPB. Contudo, a professora atrasou-se, deixando as estudantes apreensivas por não ter comunicado o atraso e devido ao pouco tempo restante para a realização das atividades. Diante da imprevisibilidade da chegada da professora e do comprometimento do tempo para a realização das atividades do grupo, ela questionou aos colegas sobre a possibilidade de iniciar as atividades programadas, mesmo na ausência da professora. O grupo, diante da escassez de tempo, decidiu iniciar os trabalhos e, quando a professora chegasse, mostrariam o quanto tinham produzido. Assim, elas começaram o diálogo sobre os casos e, em meio à discussão, a professora entrou na sala. Ao perceber que as estudantes já haviam iniciado o debate sem sua presença, espantou-se, demonstrando bastante contrariedade e irritação. Quis explicações e, ao obtê-las, indignou-se com a postura da estudante extensionista, acusando-a de ter incitado a deliberação sobre procedimentos dos quais elas não tinham conhecimento, negligenciando sua autoridade e menosprezando a sua posição hierárquica como professora. A moça tentou explicar-se, mas a docente foi extremamente impositiva e acusou-a de estimular a falta de respeito, junto com os seus colegas, diante da sua superioridade como responsável pelos trabalhos do estágio. Por fim, disse à estudante que sua postura era inaceitável e digna de reprimenda. A estudante tentou, ainda, explicar que sua intenção não tinha sido de desrespeitá-la diante dos colegas, e que esse tipo de iniciativa fazia parte de um dos aprendizados adquiridos no PEPASF, em que os estudantes eram estimulados à autonomia e ao protagonismo.

Ao relatar essa sua experiência durante a citada reunião, a estudante demonstrou desaprovação à postura da professora e fez uma reflexão sobre o comportamento igualitário e horizontalizado dos professores participantes do Projeto, por incentivarem a autonomia dos estudantes. Essa autonomia era vivenciada nos espaços em que os estudantes podiam se colocar como sujeitos na organização, no desenvolvimento e na deliberação na atuação dentro do Projeto, mesmo sem a presença de algum docente. Ela afirmou ter aprendido, com aquela vivência, o quanto o PEPASF buscava uma nova direção para a formação profissional dos seus estudantes e o quanto ela se identificava com a proposta, repudiando atitudes como a de sua professora de estágio.

Diante das aprendizagens, dentro do Projeto, da busca por sua autonomia e incentivo ao protagonismo, os estudantes buscam estender essas aquisições para outros ambientes,

diante das demandas da vida. Entretanto, aprendem também que, diferentemente das situações de apoio, incentivo e compreensão advindas dos professores do Projeto, em outros espaços da Academia, ainda imperam a lógica da hierarquização das relações sociais e a submissão dos estudantes às imposições superiores, o que fragiliza a força dos sujeitos na busca por seus direitos como estudantes e inibe as suas iniciativas.

Outro exemplo de ampliação da atuação de estudantes do PEPASF, em outros espaços de ação, foi o caso de uma estudante de Psicologia que, a partir de sua experiência com o Projeto, foi se posicionando, no contexto de seu curso de forma crítica, apoiando coletivos e grupos no movimento estudantil dentro da universidade, que encampavam propostas mais críticas e transformadoras, no âmbito da formação universitária. A referida estudante, inclusive, ajudou a organizar uma chapa do centro acadêmico que apresentava proposições contrárias às posturas conservadoras dentro do seu curso e na universidade. Ela inseriu-se, também, no movimento de luta antimanicomial, organizando eventos, dentro e fora da universidade, para discutir a problemática da saúde mental e debates relativos ao processo de implementação da reforma psiquiátrica.

4.5.4 Ampliando os espaços de atuação e debate político

Mais uma etapa de aprendizados e de transformações vividas pelos estudantes, em suas trajetórias dentro do Projeto, relaciona-se às suas vivências em espaços mais amplos de atuação e debate político. São momentos nos quais diferentes atores e coletivos sociais se encontram para uma interlocução de suas práticas e experiências no âmbito da Educação Popular em Saúde. Um desses espaços construídos com a participação dos estudantes foi o da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), uma articulação que nasceu buscando criar canais de compartilhamento de experiências e reflexões entre os atores participantes de projetos de extensão orientados pela Educação Popular (CRUZ e PEREIRA, 2011). Alguns estudantes do PEPASF se envolveram mais diretamente com esse movimento nacional, participando da organização de vários eventos locais, regionais e nacionais, discutindo questões relativas aos aspectos políticos da Educação Popular em Saúde em rodas de diálogos e mesas redondas. Também organizaram, nesses e em outros eventos, a Tenda Paulo Freire – espaço de congregação das práticas e das concepções em Educação Popular em Saúde. Essa organização se deu através de listas de discussão pela internet, reuniões locais para programação e direcionamento das temáticas de debates, reuniões nacionais com representantes de outros estados para intercâmbio de experiências, entre outras ações. Esses

estudantes, ao participar desses espaços, movimentos e eventos, vão desenvolvendo um amadurecimento das suas posturas políticas e compreendendo melhor as questões envolvidas. Foram ambientes de intensos diálogos, muitas vezes, divergentes, em outras, convergentes, mas que, de uma maneira geral, ampliaram as reflexões sobre as diferentes concepções relacionadas às lutas das causas comunitárias, a partir da perspectiva da Educação Popular.

Além dos eventos promovidos pela ANEPOP, os estudantes do PEPASF participavam de outros eventos nacionais e regionais ligados à Educação Popular em Saúde, como os Encontros da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (ANEPS); da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), principalmente nos debates do Grupo de Trabalho (GT) de Educação Popular em Saúde; do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU); do Congresso Nordestino de Extensão Universitária (CNEU), entre outros. Nesses outros espaços, entravam em contato com reflexões mais ampliadas sobre a Educação Popular em Saúde, para além da extensão universitária, ligadas às perspectivas teórico-metodológicas e epistemológicas, políticas públicas ligadas à saúde pública e sistematizações de diferentes experiências das vivenciadas por eles, através de rodas de diálogo, dinâmicas, relatos de vivência, entre outros.

Assim, eles vão refletindo sobre o sentido dessas argumentações para eles. Algumas delas os motivavam, enquanto outras os intimidavam, deixando transparecer a percepção de que estão vivendo um processo de aprendizado. Isso foi percebido na fala de alguns estudantes, em reuniões avaliativas no retorno de viagens do grupo para participação em eventos nacionais e regionais. Eles mencionavam que, por vezes, ficavam inseguros e se sentiam despreparados para se posicionar sobre muitas questões colocadas nesses espaços, por acharem, de maneira geral, essas questões políticas e sociais muito complexas e abrangentes. Por outro lado, demonstraram também estar interessados em saber mais e conhecer melhor esse campo de atuação em saúde. Nessa perspectiva, pode-se remeter ao que bem reflete Freire (2005, pp. 83-84) sobre a inconclusão dos seres humanos, como seres que *estão sendo* e sobre a sua consciência dessa inconclusão, a partir do seu ‘que-fazer’ permanente e no constante processo de inacabamento histórico da realidade.

4.5.5 Um processo de conversão aos pobres, oprimidos e marginalizados

Todo esse percurso empreendido pelos estudantes pelas fases de sua trajetória dentro do Projeto vai levando-os a se tornarem mais experientes, pois já vivenciaram muitas situações e oportunidades de atuação, protagonismo, enfrentamentos, adquirindo muitos

aprendizados em espaços diversos de ação política com as famílias, os colegas e os professores do Projeto, em espaços de reflexão, debates, apoio, acolhimento e trocas de vivências, e com as lideranças comunitárias, compartilhando experiências com outros coletivos engajados nas demandas das populações pobres. Foram momentos significativos que possibilitaram, cada vez mais, a identificação e o vínculo amoroso com os sujeitos e com seus ideais. A cada experiência vivida, as ações tornam-se mais conhecidas, e eles compreendem melhor a proposta da Educação Popular e sua atuação ligada ao campo da saúde. Nesse momento de suas trajetórias, é possível falar de um engajamento maior, mais profundo e mais significativo para esses estudantes, numa relação amorosa com características bem específicas.

Essa relação amorosa desenvolvida entre o estudante e o mundo popular pode ser bem mais compreendida através de um conceito pouco usual para esse tipo de relação, definido como uma espécie de conversão, que alguns autores buscam compreender mais detalhadamente para explicar esse processo subjetivo vivido por muitos trabalhadores do campo da saúde, quando convivem mais proximamente com parcelas subalternizadas da população. Valla (2009) é um desses autores que vai refletir sobre esse conceito de conversão. Ele baseou-se nas experiências de Richard Schaul, pastor, professor e missionário presbiteriano, que, durante a segunda metade do século passado, trabalhou com comunidades populares em países da América Latina. Schaul incentivava seus seminaristas a irem conviver com essas pessoas das classes populares, morando com elas, para entender, mais profundamente, o jeito de viver e de agir dos sujeitos para os quais os missionários dirigiam suas ações. Schaul compreendia esse ato de convivência como uma maneira de incorporar o olhar das classes populares no mundo e na realidade, como uma condição fundamental para uma atuação verdadeira no sentido de enfrentar a profunda desigualdade e o sofrimento trazidos pela questão da pobreza nesses países. A essa convivência direta com o mundo popular, com a incorporação do seu olhar sobre a realidade, Schaul (CÉSAR E SCHAUL, 2001 apud VALLA, 2009) chamou de conversão, num sentido não convencional do termo, mas como a adoção de um novo lugar sobre o qual seria possível compreender profundamente os problemas fundamentais para os quais se buscam resoluções. Essa convivência e essa adoção de um novo lugar refletem o compromisso com as classes populares que passam a reestruturar a vida das pessoas engajadas, principalmente aquelas vindas das classes mais abastadas. Sob essa perspectiva, a conversão, no sentido pleno do termo, significaria exclusivamente a conversão à questão da pobreza, como centro dos debates e dos

posicionamentos para enfrentamentos dos demais problemas postos como desafios para as sociedades atuais e futuras (VALLA, 2009).

Valla (2009) faz, ainda, uma análise da ideia de conversão, mencionando algumas propostas de atuação pertencentes aos campos político e religioso. Em termos religiosos, a figura mais conhecida sob essa perspectiva de conversão foi São Francisco e seu legado, como renúncia ao mundo da riqueza e da ostentação. Relacionadas ao campo político, aparecem práticas de inserção de militantes na realidade de vida e de trabalho das classes populares, com a intenção de realizar, através dos contatos cotidianos, a conversão dos pobres a um projeto político previamente organizado sem a participação popular. Esses sujeitos adentram o mundo popular na tentativa de modificar a visão das pessoas pobres, e não, modificar sua visão desse mundo no convívio com elas. Segundo esse autor, essas perspectivas dadas à percepção de conversão não corresponderiam ao que ele compreendia, de fato, com o que seria o conceito de conversão.

Dessa forma, a ideia de conversão defendida por Schaul e assumida por Valla compreende um movimento de descentramento, de mudança fundamental nas formas de enxergar as possibilidades de entender o mundo, as possibilidades de ação e construção de um mundo possível para todos. Assim, a conversão significaria esse movimento de confrontarmos nossas experiências submetendo-as à centralidade da experiência do outro, acolhendo a experiência do outro como referência para pensar o mundo, numa conversão de sentidos habitualmente dada para significar as coisas. Com isso, ganham novos sentidos tipo de noções já naturalizadas como justiça, direitos, urbanização, conhecimento etc., se forem pensadas sob a perspectiva dos contextos de escassez e pobreza. Portanto, na compreensão de Valla (2009), isso representaria uma conversão à experiência de vida e de mundo do outro, tendo um compromisso profundo que ressignifica e reestrutura a própria vida daqueles que se abrem para esse convívio. Seria, assim, uma conversão à pobreza.

Na continuidade desse debate, Vasconcelos (2013) traz novos olhares, juntamente aos discutidos por Valla, sobre a perspectiva da conversão à pobreza, relacionados ao campo da saúde. Ele vai afirmar que o que move, muitas vezes, diversos trabalhadores que se inserem na realidade comunitária é o fascínio com o dinamismo e a vitalidade surpreendentes presentes nas pessoas pobres, quando é construído um contexto em que floresce uma relação igualitária e respeitadora de seus saberes e valores. Embora o referido autor dirija sua explanação aos trabalhadores da área de saúde, ela traz aspectos que descrevem bem o processo aqui analisado com os estudantes. Nesse contexto constitui-se a presença desse vínculo amoroso, muito mais do que um dever profissional. Assim, essa conversão não é

somente com a condição de pobreza, mas, essencialmente, com aqueles considerados pobres, oprimidos e marginalizados. Sobre esse aspecto, o autor aponta:

O encantamento com o vigor humano que, de forma surpreendente, manifesta-se em situações tão precárias, aponta para um conceito de justiça social diferente do habitualmente referido entre as pessoas envolvidas nas políticas sociais que enfatizam a superação das desigualdades sem valorizar as importantes contribuições proporcionadas pelo diálogo entre setores tão desiguais para a construção de uma sociedade alegre e solidária. Funda também uma ética em que o dever e a obrigação de ajudar e de lutar são substituídos pela paixão e pelo encantamento de ajudar e de lutar (VASCONCELOS, 2013, p. 4).

Assim, essa perspectiva de militância e de engajamento com a causa do pobre vai além do dever e da obrigação de ajudar e lutar. O que vai mover esses trabalhadores, em nosso caso específico, os estudantes, é esse encantamento com o vigor e a potência das pessoas pobres, incentivados pela metodologia dialógica do Projeto a perceberem e a valorizarem, com suas experiências, as contribuições importantes do diálogo com as pessoas do mundo popular e a relação amorosa, comprometida e responsável que se constrói entre elas. Assim, para Vasconcelos (2013), a força do trabalho por amor é a sua própria vivência, que é capaz de dar uma sensação de paz e dar um sentido pleno à vida e uma certeza do caminho a ser tomado. Para o autor, o desafio é manter-se nessa vivência de amor, pois podem acontecer rancores, medos, cansaços e seduções individualistas de competitividade e consumo para muitos trabalhadores de saúde engajados.

No itinerário dos estudantes dentro do PEPASF, analisado ao longo da presente pesquisa, constatamos, nos exemplos analisados nessa dimensão e com base nas discussões empreendidas pelos autores, que alguns conseguiram se aproximar dessa tendência à ideia de conversão à causa dos pobres, oprimidos e marginalizados. Eles conseguiram, de certa forma, conscientizar-se do processo de transformação interior que vivenciaram e dos aprendizados significativos que adquiriram com toda a gama de experiências proporcionadas por sua relação com o mundo popular, através desse vínculo amoroso significativo com as pessoas pobres e suas demandas por mudanças sociais. Com isso, o estudante começa a perceber que pode criar algo para mudar sua vida pessoal e profissional e fazer escolhas sobre o que realizar, tornando-se protagonista de sua própria caminhada, numa perspectiva de construção da nação de forma emancipatória. Desta forma, com os processos vividos, alguns deles compreendem que podem agir sobre a sua realidade para modificá-la, assumindo a causa da luta pela transformação social e política das populações mais pobres como sua própria luta, dando um sentido à sua vida. De maneira geral, esta é uma fase em que boa parte dos

estudantes busca novos caminhos para si mesmo, com muitos deles deixando o Projeto neste estágio de transformação, indo para outras frentes de luta com as propostas ali aprendidas.

Assim, muitos estudantes saem do PEPASF nesse estágio, com o objetivo de buscar novas experiências e oportunidades de aprendizados dentro e fora da universidade. A repercussão de todas as vivências, dos aprendizados e das transformações experimentadas em suas trajetórias no Projeto é uma aposta esperançosa que eles fazem diante da existência, mas dependerá de quais os novos caminhos que empreenderão na sua formação e caminhada profissional, visto que, apesar dos novos desafios, das dificuldades que terão que enfrentar e das desconstruções de valores, terão acesso a muitos novos aprendizados, alegrias, entusiasmo e motivações, que farão parte de suas novas buscas por sentidos na vida, e terão experimentado o efeito do amor sobre o seu trabalho em saúde e sobre sua existência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – AO FINAL DA CAMINHADA, UM OLHAR PARA TRÁS MIRANDO O CONSTANTE DEVIR

Como vimos, ao longo dos capítulos anteriores, esta investigação objetivou compreender o significado da espiritualidade nas práticas de formação universitária orientadas pela Educação Popular, através do estudo da experiência do Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF). Tomou-se como fenômeno de estudo o processo de transformação subjetiva e espiritual vivido pelos estudantes, ao longo de suas trajetórias no PEPASF. Nesse sentido, enfatizou-se a espiritualidade como o processo de busca das mais profundas motivações e sentidos que norteiam a existência dos sujeitos. Esse processo converge com o que Paulo Freire (2005) denomina de “busca de ser mais”, que envolve o encontro de sentidos e motivações para suas vidas profissionais e pessoais. Ao longo de suas participações no Projeto, observamos os processos vividos e as transformações pelas quais os estudantes passaram, seus aprendizados significativos, como também as contradições e os limites das experiências dentro do Projeto.

A aproximação e o interesse em estudar esta temática derivaram-se das inquietações e das buscas vivenciadas ao longo de minha caminhada como professora universitária, por estar insatisfeita com as práticas acadêmicas centradas, quase exclusivamente, no ensino de conhecimentos técnicos e científicos e na racionalidade lógica, que desvalorizam as dimensões subjetivas inerentes ao agir profissional. Nessas buscas e posteriores estudos, fui me aproximando das discussões contemporâneas sobre a Espiritualidade e a importância de sua valorização para a superação dos limites da racionalidade moderna.

Observei que a dimensão espiritual está também presente na formação universitária, mas é desconsiderada na maioria de suas práticas de ensino. No entanto, algumas iniciativas universitárias orientadas pela Educação Popular têm valorizado essa dimensão. O PEPASF, como experiência extensionista universitária, apresentou-se como uma dessas iniciativas. Em seus 15 anos de duração, contando com a participação de centenas de estudantes em sucessivas turmas, com o envolvimento de professores de diversos departamentos e com a realização de vários estudos e publicações, consolidou-se como uma identidade pedagógica e um reconhecimento institucional, que tornaram a sua experiência bastante propícia para este estudo. Desta forma, o PEPASF se apresentou como o lócus da investigação que possibilitou analisar aspectos da espiritualidade presentes nas experiências vivenciadas pelos estudantes inseridos no Projeto.

Através da análise desenvolvida, observamos elementos que condiziam com esses aspectos espirituais, a partir das vivências dos educandos. Nessa perspectiva, delinear-se as dimensões significativas dessas experiências, o que correspondeu às fases de transformação espiritual dos estudantes no Projeto. Percebi que, em seus processos de transformação espiritual, os estudantes foram vivenciando mudanças significativas em suas formas de olhar, compreender, relacionar-se consigo mesmos e com os outros, a partir de suas interações com a realidade da comunidade Maria de Nazaré. Inicialmente, esse processo de transformação já vinha se dando para os estudantes, antes mesmo de sua participação no Projeto, o que aponta para uma busca existencial por algo diferente em suas vidas, que eles já vinham processando interiormente em suas diversas experiências existenciais, até mesmo anteriores à sua inserção na universidade. Tratava-se de uma procura motivada por uma insatisfação interior e uma inquietação subjetiva que os mobilizavam a buscar mudanças em sua vida.

Ingressar no Projeto representou para os educandos a oportunidade de vivenciar algo diferente em suas vivências acadêmicas. Ao se inserir no Projeto, eles se depararam com as diferentes formas de viver, caracterizadas pelo contexto comunitário, permeado de precariedades, limitações e dificuldades materiais e de ordem subjetiva. Esses modos diferentes de vida dos moradores da comunidade causaram perplexidade e impactos subjetivos nos estudantes, levando-os a questionamentos profundos sobre a viabilidade de viver naquela realidade comunitária e sobre a potência e a força dos moradores para conseguir viver diante de suas precariedades existenciais. Nesse contexto, os estudantes passaram a experimentar o convívio com a alteridade dos moradores da comunidade que muito o surpreendiam. Isso também aconteceu relacionado à cultura interna e aos comportamentos dos colegas veteranos e professores do Projeto, pois os estudantes, ao chegarem à realidade do Projeto, precisaram se adaptar às novas formas de convívio interno construídos pelos integrantes mais antigos.

Esse é um processo pedagógico importante e significativo, pois o aprendizado, para esses sujeitos, foi se configurando com sua imersão na realidade comunitária e nas atividades do Projeto, dimensionado pela experiência empírica profundamente perturbadora e desafiadora. Eles vivenciaram momentos de desconstrução de valores relativos ao seu agir profissional. Assim, configurou-se um período de turbulências interiores nos estudantes recém-ingressos ao Projeto. Por outro lado, foram desenvolvidas grandes descobertas e percepções a respeito da potencialidade dos moradores da comunidade. O convívio orientado pela Educação Popular possibilitou aos estudantes a construção gradativa do vínculo com os moradores visitados. Nesse processo de construção do vínculo, eles mostraram-se dispostos a

vivenciar um encontro respeitoso e afetoso com os moradores e com os seus companheiros do Projeto, proporcionado pelo diálogo igualitário, facilitador de uma relação autêntica. Através desse vínculo e do encontro carregado de afetividade, os estudantes descobriram a força daquelas pessoas para enfrentar as precariedades de sua vida e as dificuldades existenciais. Sob essa perspectiva, os estudantes aprenderam a construir estratégias de cuidado e apoio ao acompanhamento dos moradores, a partir de reflexões e discussões coletivas, como também por suas dinâmicas subjetivas, intuitivas e espirituais. Dessa forma, foram se envolvendo emocional e afetivamente com as famílias acompanhadas e com seus dilemas.

Nesse caminhar, foram aprendendo, por meio do diálogo com os moradores, com os colegas e com os professores, nos mais diversos espaços de acolhimento, de reflexão e de compartilhamento, a lidar com essas famílias, como elemento central para a estruturação das práticas de cuidado. Esses estudantes passaram, então, a ter uma perspectiva de busca do bem-estar e de valorização das suas potencialidades como seres humanos, com o intuito de encontrar seu lugar no mundo. Nessa etapa do processo, procuraram refletir sobre as próprias vidas, com base na vida dos moradores, a se comparar com eles e a se questionar sobre as próprias escolhas, as motivações e os sentidos mais importantes de suas vidas até então. Foi nessa fase que os estudantes compreenderam suas necessidades de transformação, pois tiveram oportunidade de presenciar e se encantar com a intensidade, a criatividade e a garra de muitos moradores, apesar de terem uma vida tão marcada pela escassez, pela humilhação e pela marginalidade. Essa percepção fez com que passassem a olhar para além de si mesmos, deixassem de se perceber apenas a partir de suas necessidades e desejos individuais e fossem tocados a se vincular às necessidades e aos projetos daqueles outros, antes tão distantes. Esse movimento interior mostrou-se importante para que os estudantes mudassem sua forma de encarar seus projetos profissionais e acadêmicos e se transformassem como seres humanos, visto que, através desse vínculo construído com aquelas pessoas das classes populares, eles são conduzidos para novas formas de olhar para si mesmos como pessoas e vão se tornando conscientes de quem são, de suas capacidades e potencialidades. Então, ficam mais atentos e sensíveis para perceber o que querem e pretendem para o seu futuro profissional.

O convívio com os moradores e a relação afetiva e respeitosa entre eles foram sendo ressignificados pelos estudantes, com sentimentos mais fortes de identificação e de empatia. Eles ficaram mais afetados e atrelados emocionalmente às famílias acompanhadas e perceberam a relevância dessa relação autêntica para suas vidas. Também desenvolveram um sentimento mais profundo direcionado aos moradores, deixando de ser apenas de afetividade e de respeito, transformando-se em uma amorosidade para com eles. Essa amorosidade é

representada pela perspectiva do amor Ágape (COMTE-SPONVILLE, 2011), compreendido como um tipo de amor que se dá sem exigir nenhuma condição prévia do ser amado, voltado para a doação ao outro e o bem-estar do outro. É um amor benevolente, direcionado para o bem do ser amado e, não, somente, para o nosso próprio bem. Assim, podemos compreender que esse tipo específico de relação amorosa entre os educandos e os moradores é um encontro autêntico.

Com o passar do tempo e chegando a um patamar de transformação mais aprofundado, os estudantes perceberam a necessidade de ampliar sua atenção para além do vínculo amoroso e do apoio social às famílias acompanhadas. Essa compreensão veio quando alargam sua visão crítica sobre os problemas e as dificuldades enfrentados pelos moradores em suas condições de vida que eles compreendem que têm raízes mais profundas relacionadas à opressão, à exclusão e à injustiça social. Essa percepção conduz os estudantes a se indignar com as condições de vida dos moradores, motivando-os a se comprometer com as lutas comunitárias relacionadas às transformações das condições de vida da população pobre e se identificar com elas.

Então, a partir do vínculo amoroso e imbuído de um compromisso com as lutas por melhores condições de vida para a comunidade, os educandos engajaram-se nos embates políticos mais desafiadores. Essa perspectiva de engajamento não se referiu, apenas, ao compromisso profissional e à solidariedade social, mas acontece permeada por sentimentos de amorosidade, identificação profunda e reconhecimento da causa das lutas das pessoas pobres como sua luta pessoal. Assim, os estudantes se percebem utilizando o conceito difundido por Valla (2009), convertidos à causa do pobre, oprimido e marginalizado. Sob essa perspectiva, saindo da lógica racionalista e individualista dominante no ambiente universitário, eles se abrem e se dispõem a construir vivências e práticas de cuidado, movidos pelo vínculo afetivo e pelo compromisso político. Assim, transformam suas formas de ver e estar no mundo e despertam para outra proposta de construção do conhecimento em suas formações universitárias.

Ao longo da investigação, percebemos que os estudantes foram se sentindo motivados a se engajar no processo de militância voltado para a causa dos pobres, direcionada pela presença da amorosidade e da identificação profunda com os problemas do outro. A perspectiva espiritual pode ser compreendida como outra via para acessar, também, uma transformação política nos sujeitos. Essa é uma concepção pouco mencionada na abordagem da Educação Popular, mas que mostrou ser um caminho viável para o desenvolvimento da

consciência crítica dos sujeitos e para o direcionamento político voltado para transformar a vida dos oprimidos e dos marginalizados.

Sob esse prisma, o PEPASF mostrou ser um ambiente pedagógico de acolhimento, valorização e compartilhamento de inquietações subjetivas, intuições, emoções e posicionamentos presentes nos estudantes, visto que cria espaços de elaboração espiritual e os conduz a refletir sobre as buscas por sentido e motivação. Em suas estratégias pedagógicas de ação e reflexão, o Projeto possibilitou o contato dos estudantes com suas dinâmicas subjetivas, incentivando-os a buscarem “ser mais” em suas vidas pessoais e profissionais. Com isso, o PEPASF revelou-se como um espaço diferenciado, que contribuiu para que os estudantes convivessem com novas propostas de cuidado com os outros e consigo mesmos, incentivando-os a encontrar seus potenciais no convívio com situações novas e diferentes dentro da realidade comunitária. Para isso, foi muito importante a atitude dos professores, dos estudantes mais antigos e dos moradores, que tendiam a acolher e a conversar sobre as inquietações, as dúvidas e as ideias nascentes relativas a essa busca dos sentidos e de motivação para o agir profissional e social. O Projeto, ao longo de sua atuação, foi consolidando uma metodologia que acolhe e elabora essas buscas, sem que se direcione apenas a uma forma de cuidado mais eficaz. O Projeto aposta na confiança da capacidade de ser mais, presente nos estudantes, ao valorizar a busca já existente em cada um deles, respeitando o ritmo peculiar de cada um e não centrando sua pedagogia na cobrança de condutas de trabalho consideradas mais avançadas. Centra sua pedagogia na criação de condições para o encontro autêntico entre sujeitos, por meio de uma convivência profunda e significativa, por acreditar na relação dialógica que se estabelece entre eles e nas possibilidades do descortinar da realidade para além do que é dado como imediato, revelando as dimensões subjetivas e espirituais presentes nas relações mais significativas entre os seres humanos.

Constatamos, então, a importância e a inovação da proposta teórico-metodológica do PEPASF, na perspectiva da Educação Popular, como um espaço de elaboração espiritual dos educandos, no encontro entre os estudantes buscadores e o espaço de elaboração propício para viverem o caminho de suas buscas que não encontram outros ambientes propícios para isso no restante das atividades de ensino, muito voltadas para uma formação técnica instrumental. É importante ressaltar que a elaboração espiritual é abordada neste Projeto, sem ser mencionada e assumida explicitamente. Sua valorização, no discurso empregado ali usualmente, se dá pela valorização das dimensões subjetivas envolvidas no trabalho. Nem mesmo na discussão teórica da Educação Popular essa dimensão espiritual é mencionada e assumida

explicitamente, apesar de entrar pela valorização pessoal de muitos dos seus líderes de ambos os espaços. O preconceito do meio acadêmico contra esse tema, fruto do dualismo cartesiano do paradigma científico moderno, contribui sobremaneira para que se evite que ele seja trazido abertamente.

Como um elemento essencial de transformação espiritual presente nas experiências vivenciadas pelos estudantes, o amor foi compreendido como fundamento do diálogo e da relação igualitária construída entre os estudantes, seus companheiros do Projeto e os moradores da comunidade, contribuindo para a transformação por que passam os estudantes na busca por serem mais. Através do aprofundamento desse amor, o estudante aprende a ter compromisso com o outro e a se identificar com ele e consigo mesmo. Esse é um caminho para o autoconhecimento e a autotransformação.

Sob essas circunstâncias, podemos inferir que, nesse contexto de buscas e de experiências dos sujeitos da pesquisa na comunidade, os aspectos da espiritualidade estiveram presentes, motivando-os e orientando-os em suas caminhadas existenciais, como experiências fundantes para a autotransformação e o autoconhecimento. Nessa autotransformação, aparece uma potência interior que não aconteceu somente devido à consciência política ou social desenvolvida pelos estudantes em suas experiências no Projeto, orientados pela Educação Popular. Porém, convém enfatizar que, antes de tudo, permeada por uma transformação amorosa e um encontro de sentidos para as vidas dos estudantes.

Quanto à formação universitária, esta proposta indica outra lógica, na perspectiva de se compreender o processo de construção do conhecimento partindo da inserção dos sujeitos na realidade concreta, com a qual se estabelece um vínculo e um compromisso, e em sua reflexão sobre ela. Esse é um aprendizado que vai acontecendo no interior da experiência vivida e sentida e por meio de uma interlocução igualitária entre os sujeitos. Daí vêm o estímulo e o respeito às potencialidades dos educandos, visando incentivá-los ao aprendizado compartilhado entre as suas vivências e a dos outros sujeitos, para que possa aprender a dialogar com o diferente, acionando, nesse processo, dinâmicas intuitivas, emocionais e afetivas que são valorizadas como parte significativa do aprendizado. Trata-se de uma proposta que respeita as histórias, as identidades, o tempo e as afinidades dos estudantes e abre espaços para iniciativas de novos aprendizados para eles. Todas essas características são imprescindíveis para se promover uma formação humanizadora, que qualifique os indivíduos visando às demandas de sua profissão. Assim, eles aprendem a estar mais atentos, mais sensíveis, inteiros, acessíveis e disponíveis para cuidar do outro, perceber suas necessidades e seus quereres e envolver-se mais com ele. O estímulo à participação ativa proporcionado por

uma proposta pedagógica como a do PEPASF estimula a criatividade e a iniciativa do educando e desenvolve seu protagonismo, o que irá repercutir em sua vida profissional.

Sob essa concepção, compreendemos que a espiritualidade é um processo que mobiliza o sujeito por inteiro, para que ele busque sentido no mundo que o rodeia, e propicia transformações significativas, orientando-o rumo a uma busca ontológica por “ser mais”. Portanto, é tudo aquilo que o motiva e o mobiliza o sujeito por inteiro. Nessa experiência, o amor mostrou que é um elemento fundante e gerador dessas significativas transformações e, em toda a tradição freireana de Educação Popular, ele tem sido valorizado.

No campo da educação, defendemos que essa perspectiva da Educação Popular esteja presente na práxis docente, nos processos de formação universitária, como estratégia metodológica de ensino e de aprendizagem, que abra espaços para a elaboração espiritual dos educandos, em suas buscas por motivação e sentidos para a vida profissional e os estimule a terem novos olhares sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmos. Nesse sentido, viabiliza um processo de autorreflexão do estudante, como uma mudança de vida em torno da ação, da reflexão e da ação sobre si mesmo e sobre o outro.

Considerando todos os aspectos que aqui foram abordados, constatamos, ainda, que a Pedagogia e a perspectiva teórico-metodológica desenvolvida pelo PEPASF gera um processo diferenciado de produção de conhecimentos que interliga as dimensões espirituais dos estudantes com a busca de soluções técnicas para os problemas que permeiam a prática profissional na Academia, possibilitando novas alternativas para a formação universitária mais humanizada, motivante e transformadora. Esse é um processo pedagógico que acontece na *práxis*, como trajetória continuada de reflexão e de ação, por meio do comprometimento com a realidade, e que é uma fonte de conhecimento reflexivo e criador, integrado às motivações, às escolhas e aos sentidos na vida dos estudantes. Através desse processo, os educandos podem construir sua autonomia e seu protagonismo e enfrentar desafios a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os significados dos seus aprendizados para seu futuro profissional. Essa é uma possibilidade investigativa para futuros estudos que relacionem a Educação Popular com a formação universitária, presentes no processo pedagógico de construção do conhecimento dentro da Academia.

Quanto ao meu direcionamento futuro, como docente e considerando essa experiência extremamente significativa para mim, a perspectiva dialógica, relacional e horizontalizada torna-se uma prerrogativa para a minha práxis profissional junto aos estudantes da Universidade Estadual de Santa Cruz, no sentido de apoiá-los e incentivá-los nas suas buscas

por serem mais, possibilitando, nos ambientes de aprendizagem, espaços de elaboração e de transformação espiritual.

Assim, esperamos que este trabalho possa contribuir para a discussão sobre as alternativas para a construção do conhecimento acadêmico na formação universitária que ultrapasse o paradigma vigente atual, sobre o qual a ênfase recai, exclusivamente, para a dimensão racional e objetiva do processo de ensino-aprendizagem para os educandos, deixando de lado outras dimensões presentes no ser humano, voltadas para a subjetividade dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- AGRA, Diego. A Educação Popular como meio de evolução. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão & CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (orgs.). **Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Editora Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, pp. 35-39.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência – O dilema da educação**. São Paulo, Edições Loyola, 2004.
- AMATUZZI, Mauro Martins. **Por uma psicologia humana**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2001.
- AQUINO, Thiago Antonio Avellar de. **Logoterapia e análise existencial: uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.
- BATISTA, Patrícia Serpa de Souza. **Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da educação popular**. 2012. 205f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- BOFF, Leonardo & BETTO, Frei. **Mística e Espiritualidade**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.
- BOFF, Leonardo. Mística e mistério. In: BOFF, Leonardo & BETTO, Frei. **Mística e Espiritualidade**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994, pp. 9-11.
- _____. Místicas não-cristãs e mística cristã. In: BOFF, Leonardo; FREI BETTO. **Mística e Espiritualidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, pp. 52-65.
- _____. A transparência: experiência originária. In: BOFF, Leonardo; FREI BETTO. **Mística e Espiritualidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, pp. 66-80.
- _____. **Saber Cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.
- _____. **Espiritualidade: um caminho de transformação**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2001.
- _____. **Experimentar Deus – A transparência de todas as coisas**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo; Editora Brasiliense, 2006.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Editora Moraes, 1974.
- CARVALHO, Suzana Cardoso. Na comunidade, aprendemos a ser comunidade. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão & CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (orgs.). **Educação**

Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Editora Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, pp. 130-132.

CASALDÁLIGA, Pedro. In: **O anel de tucum**. Direção de Conrado Berning. São Paulo: Verbo Filmes 1994. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=rH38btWiMgw>. Acesso em 10 de abril de 2013.

CASALDÁLIGA, Pedro; VIGIL, José María. **Espiritualidade da Libertação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.

COMTE-SPONVILLE, André. **O amor**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

COSTA, Rafaela Rocha da. Ó cirandeiro, cirandeiro ó!. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão & CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (orgs.). **Educação Popular na Formação Universitária:** reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Editora Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, pp. 223-225.

CUNHA, Andréa Macedo. **Cavalo, um símbolo universal**. 2004. 18f. Monografia (Graduação). Curso de Graduação em Psicologia da Fundação Bahiana para Desenvolvimento das Ciências, Salvador, 2004. Disponível em: http://www.casajungearte.com.br/Assuntos%20multiplos/Microsoft%20Word%20-%20Artigo_dea_2004.pdf. Acesso em 25 de maio de 2013.

CRUZ, Pedro José. Extensão universitária popular como lugar ressignificador da atenção primária em saúde. In: MANO, Maria Amélia Medeiros e PRADO, Ernane Valentin do (orgs.). **Vivências de Educação Popular na atenção primária à saúde: a realidade e a utopia**. São Carlos: Editora EDUFSCAR, 2010, pp. 167-173.

CRUZ, Pedro Jose Santos Carneiro; PEREIRA, Ingrid D'Ávila Freire. Das práticas locais à luta pela transformação da universidade: a participação na construção do Movimento Nacional de Extensão Popular. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão & CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (orgs.). **Educação Popular na Formação Universitária:** reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Editora Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, pp. 226-242.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz, 2ª edição. Porto Alegre, Editora Bookman, 2004.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2009.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Formação de profissionais da saúde: reflexões a partir de vivências estudantis. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; FROTA, Lia Haikal; SIMON, Eduardo. **Perplexidade na universidade:** vivências nos cursos de saúde. São Paulo: Editora Hucitec; Edições Mandacaru, 2006, pp. 231-264.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FERRY, Luc. **A revolução do amor:** por uma espiritualidade laica. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

FIORI, Professor Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, pp. 7-22.

FRANKL, Viktor E. **A presença ignorada de Deus**. São Leopoldo: Editora Sinodal; Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

_____. **Em busca de sentido** – Um psicólogo no campo de concentração. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

FREI BETTO. Amor e justiça como frutos da espiritualidade. In: BOFF, Leonardo; FREI BETTO. **Mística e Espiritualidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, pp. 33-35.

_____. Místicas e militância e mística cristã. In: BOFF, Leonardo; FREI BETTO. **Mística e Espiritualidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, pp. 49-51.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Alexandre Simão de. O ‘cuidado de si’ como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In: RÖHR, Ferdinand; et al. **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, pp. 53-80.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo e GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo. 7ª Edição, Editora Cortez, 2009, pp. 84-110.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social** – Teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro, 29ª edição, Editora Vozes, 2010, pp. 79-108.

GOMES, Luciano Bezerra; MERHY, Emerson Elias. **Compreendendo a Educação Popular em Saúde**. Revista Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, Nº 27, janeiro/ 2011, pp. 7-18.

GUIMARÃES, Luana Lima. Mudança de vida. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão & CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (orgs.). **Educação Popular na Formação Universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Editora Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, pp. 145- 148.

GUIMARÃES, Maria Beatriz. A Intuição na clínica: construção de elos entre razão e emoção. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão (Org.). **A Espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006, pp. 325-357.

INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro Cesar. Educação e Espiritualidade: quando, como e por quê? In: INCONTRI, Dora (org.) **Educação e Espiritualidade** – Interfaces e perspectivas. Bragança Paulista – SP: Editora Comenius, 2010, pp. 68-91.

JEZINE, Edineide. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006.

LEITE, Maria Francilene. Aprendizados que só acontecem com a disponibilidade de entrega à experiência. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão & CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (orgs.). **Educação Popular na Formação Universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Editora Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, pp. 186-190.

LELOUP, Jean-Yves. **A arte de cuidar**: estilo alexandrino. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009a.

_____. Introdução à fenomenologia dos itinerários espirituais. In: LELOUP, Jean-Yves & BOFF, Leonardo. **Terapeutas do deserto**: de Fílon de Alexandria e Francisco de Assis a Graf Dürckheim. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009b, pp. 17-27.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão Popular**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

_____. **Educação Popular e ‘experiência’**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPed, nº 33, GT 06 – Educação Popular, Caxambu, de 17 a 20 de outubro de 2010. Anais Minas Gerais, 19 de outubro de 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro>> Acesso em 15 de setembro de 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAIS, Regis. Espiritualidade e saúde: visão de um filósofo. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão et alli (org.). **A espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006, pp.161-185.

MOSCA, Maristela de Oliveira. **Como se fora brincadeira de roda**: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente. 2009, 182f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009. Disponível em: http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde_arquivos/9/TDE-2010-09-27T002001Z-2926/Publico/MaristelaOM DISSERT.pdf. Acesso em 25 de maio de 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento** – Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Editora Hucitec, 1992.

_____. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social** – Teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro, 29ª edição, Editora Vozes, 2010, pp. 9-29.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2000, pp. 09-263.

OLIVEIRA SILVA, Janaína. Quem não vê cara, vê coração. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão & CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (orgs.). **Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Editora Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, pp. 100-103.

PAIVA, Geraldo José de, & FERNANDES, Maria Inês Assumpção. Espiritualidade e Saúde: um enfoque da Psicologia. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão et alli (org.). **A espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006, pp.186-197.

PEIXOTO, Daniele Alves. Educação Popular: é praticando que se aprende. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão & CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (orgs.) **Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Editora Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, pp. 89-91.

RIBEIRO, Kátia Suely Queiroz Silva. **Ampliando a Atenção à Saúde pela valorização das Redes Sociais nas práticas de Educação Popular em Saúde**. 2007. 226f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e Educação. In: RÖHR, Ferdinand et alli. **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, pp. 13-52.

SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. Diálogo e transcendência na visão educativa de Martin Buber. In: RÖHR, Ferdinand et al. **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, pp. 161-198.

SILVA, Thiago José Adriano da. O que um “curativo” pode ensinar. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão & CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (orgs.). **Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Editora Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, pp. 271-275.

SMEKE, Elizabeth de Leone Monteiro. Espiritualidade e atenção primária a saúde: contribuições para a prática cotidiana. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão et alli (org.). **A espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006, pp.296-324.

SOLOMON, Robert C. **Espiritualidade para céticos: paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

SOUSA, Laiana P. S. A escuta como primeira descoberta para um novo caminho da atenção em saúde. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão & CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (orgs.). **Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Editora Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, pp. 62-63.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo; Editora Cortez, 2010a.

_____. **Pela mão de Alice** – O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Editora Cortez, 2010b.

TEIXEIRA, Faustino. Os caminhos da espiritualidade: um olhar com base nas tradições místicas. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão et alli (org.). **A espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006, pp.358-383.

VALLA, Victor Vincent. A vida religiosa como estratégia das classes populares na América Latina de superação da situação de impasse que marca suas vidas. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão (Org.). **Espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006, pp. 265-295.

_____. Problematizando o termo *conversão* a partir do campo religioso. **Revista Brasileira de Educação**. vol.14, nº.42: Rio de Janeiro, set./dez. 2009, s/p. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 29 de maio de 2013.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Podemos ser curadores, mas sempre...também feridos. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão et alli (org.). **A espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006, pp. 223-264.

VASCONCELOS, E. M. A espiritualidade no cuidado e na educação em saúde. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão (Org.). **Espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006a, pp. 15-135.

_____. Formar profissionais de saúde capazes de cuidar do florescer da vida. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; FROTA, Lia Haikal; SIMON, Eduardo (Orgs.). **Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde**. São Paulo: Editora Hucitec; Edições Mandacaru, 2006b, pp. 265-308.

_____. **Espiritualidade na Educação Popular em Saúde**. Cadernos Cedes, Campinas- SP, volume 29, nº 79, p. 323-334, set/dez 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 de setembro de 2012.

_____. A Espiritualidade nas práticas de Educação Popular em Saúde. In: SANTANA SANTOS, Franklin (org.). **A arte de cuidar: Saúde, Espiritualidade e Educação**. Bragança Paulista-SP: Editora Comenius, 2010, pp. 108-131.

_____. A Educação Popular na Universidade. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão & CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (orgs.). **Educação Popular na formação universitária – Reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Editora Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011a, pp. 15-24.

_____. Educação Popular e o movimento de transformação da formação universitária no campo da saúde. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão e CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. **Educação Popular na formação universitária: reflexões com base em uma**

experiência. São Paulo: Hucitec, João Pessoa, Editora universitária da UFPB, 2011b, pp. 363-398.

_____. **Conversão aos pobres, oprimidos e marginalizados.** No prelo, 2013.

VASCONCELOS, Eymard Mourão & CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (orgs.). **Educação Popular na formação universitária** – Reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Editora Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular** – Metamorfoses e veredas. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

WONG-UN, Julio Alberto. O sopro da poesia: revelar, criar, experimentar e fazer saúde comunitária. In. VASCONCELOS, Eymard Mourão et alli (org.). **A espiritualidade no trabalho em saúde.** São Paulo: Editora Hucitec, 2006, pp.198-222.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Introdução. In: BUBER, Martin. **Eu e Tu.** Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Editora Moraes, 1974, pp. V-LXXVIII.

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 12ª Reunião realizada no dia 11/12/2012, o projeto de pesquisa intitulado: “FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO POPULAR: CONVERGÊNCIAS COM A ESPIRITUALIDADE A PARTIR DE VIVÊNCIAS ESTUDANTIS NA EXTENSÃO” da Pesquisadora Betânia Maria Vilas Bôas Barreto. Prot. nº 0404/12, CAAE: 07889912.6.0000.5188.

Igualmente, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Drª Eliane Marques D. Sousa
Coordenadora CEP/CCS/UFPB
Mat. SIAPE: 0332618

APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa “Formação Universitária e Educação Popular: convergências com a Espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão”, sob responsabilidade da pesquisadora Betânia Maria Vilas Bôas Barreto, objetiva compreender o significado da Espiritualidade na construção do conhecimento, sentido e motivação na formação universitária, orientadas pela Educação Popular, sob a perspectiva dos estudantes acerca de suas experiências e aprendizados vividos no âmbito da extensão universitária através do Projeto de Educação Popular e Atenção a Saúde da Família (PEPASF-UFPB).

Essa abordagem visa compreender como são percebidas as aprendizagens significativas nas experiências subjetivas ligadas ao trabalho de cuidado e convívio dos estudantes na Comunidade Maria de Nazaré, da cidade de João Pessoa, na Paraíba, voltados para o compromisso e transformação social.

Para a coleta dos dados, será necessária presença da pesquisadora numa observação participante com os estudantes extensionistas do referido projeto, como também para a realização de entrevistas individuais semiestruturadas com alguns discentes.

Serão garantidos a privacidade e o sigilo dos dados e de todas as informações fornecidas. As respostas dadas serão divulgadas, mas não será identificado quem as deu e nem elementos que possam possibilitar a identificação. Os dados desta pesquisa serão utilizados para produção de artigos para publicação em revistas científicas, em eventos de Educação, Saúde e áreas afins.

Ao final do estudo, será entregue para a instituição onde foi realizada a pesquisa uma cópia do trabalho contendo os resultados encontrados, objetivando fornecer informações sobre o significado e a inserção da Espiritualidade no processo de formação universitária sob a perspectiva da Educação Popular. Não haverá qualquer premiação ou punição a quem participar da pesquisa, bem como nenhum tipo de pagamento ou risco.

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa e é livre para escolher participar ou não, sem que ocorra qualquer tipo de constrangimento para ambas as partes, e livre para poder desistir de responder às perguntas em qualquer etapa, bem como desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Qualquer esclarecimento que desejar, tanto antes, quanto durante e após a pesquisa, serão atendidas. Os telefones de contato são: pesquisadora Betânia Maria Vilas Bôas Barreto (83) 9957-2015 / (83) 8621-0287 / (83) 3578-3295 ou pelo email bete_vilas@hotmail.com.

Esta pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba, e que qualquer dúvida ou mesmo reclamação em relação aos procedimentos da pesquisa é possível entrar em contato com o Comitê pelo telefone (83) 3216 7791.

Após a leitura e concordando com tudo o que está exposto neste termo, assino o termo de consentimento livre e esclarecido, ficando com uma via sob minha posse e outra sob a posse da pesquisadora Betânia Maria Vilas Bôas Barreto. Assim, dou meu aceite para ser entrevistado e participar desta pesquisa.

João Pessoa, ____ de _____ de 2012.

Voluntário

Contato: Universidade Federal da Paraíba – Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – Cidade Universitária Campus I – Setor Humanístico Bloco III – João Pessoa – Paraíba – PB – CEP 58059-900 – Telefones: (83) 3216-7702 / (83) 3216-7140