



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**



CARLA DE PAULA SILVA CAMPOS

**DA (AUTO)FORMAÇÃO HUMANA À SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS
COM MULHERES NUMA PERIFERIA PANDÊMICA: SENTIDOS FORMATIVOS
ATRAVESSADOS PELA EDUCAÇÃO EMOCIONAL**

**RECIFE
2022**

CARLA DE PAULA SILVA CAMPOS

**DA (AUTO)FORMAÇÃO HUMANA À SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS
COM MULHERES NUMA PERIFERIA PANDÊMICA: SENTIDOS FORMATIVOS
ATRAVESSADOS PELA EDUCAÇÃO EMOCIONAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO em
educação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade
Federal de Pernambuco. Linha de pesquisa:
Educação e Espiritualidade Orientador(a):
Profª Dra. Eugênia de Paula Cordeiro

RECIFE
2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

- C149d Campos, Carla de Paula Silva.
Da (auto)formação humana à sistematização de experiências com mulheres numa periferia pandêmica: sentidos formativos atravessados pela educação emocional . / Carla de Paula Silva Campos. – Recife, 2022.
173 f.: il.
- Orientadora: Eugênia de Paula Cordeiro.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências e Apêndices
1. Formação humana. 2. Educação emocional. 3. Pesquisa participativa – sistematização de experiências. I. Cordeiro, Eugênia de Paula. (Orientadora). II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2022-074)

CARLA DE PAULA SILVA CAMPOS

**DA (AUTO)FORMAÇÃO HUMANA À SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS
COM MULHERES NUMA PERIFERIA PANDÊMICA: SENTIDOS FORMATIVOS
ATRAVESSADOS PELA EDUCAÇÃO EMOCIONAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO em
educação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito para
obtenção do título de mestre em educação.
Linha de pesquisa: Educação e
Espiritualidade. Orientadora: Prof^a Dra.
Eugênia de Paula Cordeiro

Aprovada em 07/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr.^a Eugenia de Paula Benício Cordeiro (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Prof. Dr Aurino Lima Ferreira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Juan Casassus Gutierrez (Examinador Externo)
Fundación Escuela de Educación Emocional

Prof. Dr. Sidney Carlos Rocha da Silva (Examinador Externo)
Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz - NEIMFA

Dedico esta pesquisa a todos e todas que foram e são agentes da Educação Popular, atuante em toda a América Latina, que tiveram a coragem de empreender um valioso olhar sensível para a dimensão relacional, especialmente as organizações entre mulheres, e que lutaram pela expansão dos nossos direitos, possibilitando que eu esteja aqui, agora, perpetuando essa missão.

AGRADECIMENTOS

Tem muita gente nessa jornada. Não só pelos afetos que me rodeiam e me sustentam, mas essa pesquisa levou muito tempo, então tem muitas pessoas por aqui.

Agradeço a minha orientadora, Eugênia de Paula, que tinha tudo para ser da minha família, não só pelo nome, mas pela orientação tão dedicada, firme e amorosa. Obrigada, Paula, por ter segurado minha mão e pela postura de educadora que tanto me ensinou nas linhas e nas entrelinhas.

Agradeço aos meus pais que me ofereceram as bases de sustentação para que eu conseguisse continuar esse trabalho por um ano após o término da bolsa.

Aos colegas de turma, participantes do grupo “resilience”, Anderson, Wanderson, Gabi e Laila. E colegas do Núcleo de Pesquisa Educação e Espiritualidade, Carol e Anderson, grandes testemunhas desse processo árduo e complexo até aqui. Assim como Elexandra, colega querida de partilhas teóricas e entusiasta desse estudo.

Agradeço ao GHSEV, Grupo de Estudos em Habilidades Socioemocionais e Valores, liderado por Eugênia de Paula, que permaneceu firme e forte na maior parte da pandemia. Nesse grupo, compartilhamos tantas formulações teórico-práticas, tantas que estão aqui. Um obrigada especial a todas, principalmente a Morganinha, a outra parte de mim nas longas orientações e conversas com nossa orientadora.

Aos meus professores do Núcleo de Pesquisa em Educação e Espiritualidade, Alexandre Freitas e Aurino Lima, com os quais cursei disciplinas importantes para essa tarefa de pesquisar.

Um agradecimento especial a Juan Casassus, autor presente nesta pesquisa e que esteve presente na banca de defesa desta dissertação como membro avaliador externo. Juan me ensinou muito mais do que imagina com seu livro Fundamentos da Educação Emocional. Assim como com seus cursos intensivos em 2020 e 2021, nos quais pôde escutar atentamente minhas dúvidas e respondê-las pacientemente. Agradeço também por ter me dado a alegria do convite em estar próximo a sua equipe em 2020.

Aos meus amigos e amigas queridas/os, pessoas lindas que tanto escutaram “preciso terminar a dissertação”, que tiveram paciência comigo quando foi preciso nessa pandemia complexa, e me escutaram atentamente em enormes conversações sobre emoções: Vitor, Nati, Etiane e Camila Zilar. Muito carinho por vocês.

Ao Sobre Ser Corpo, liderado por Arthur Gaiarsa, um grupo de práticas psi-corporais bioenergéticas mais do que inteligente. Aprendi um monte. Com nossos movimentos, conversas e afetos que me levaram a incríveis insights sobre a dimensão corpo e que fizeram grande diferença aqui. Simone (irmãzona), Michele, Tanya e Stela, vocês estão comigo nessas páginas.

Agradeço a minha terapeuta (bioenergética), Hilda, que junto com minha orientadora e minha mãe, foram as principais pessoas que seguraram minha mão quando tudo parecia desabar. Além de ter sido uma companheira de grandes descobertas no campo do sentir, tão importante para esse estudo.

A pessoas que me deram força sem saber que estavam dando, a galera do Siembra, minha banda, minha amiga querida Dea, meu amigo Pedro Cintra e Bella, que me deu uns materiais incríveis da Sociologia. A quem me deu força querendo dar, escutando e debatendo a profundidade política desse trabalho, Nilso Shurato, agradeço com o coração. E a Aleksander Aguilar, pelas conversas importantes na jornada da militância.

Ao professor emérito da UFPE, Ferdinand Röhr pelos ensinamentos sensíveis através de seus livros e seu legado no Núcleo de Pesquisa em Educação e Espiritualidade. Como também ao professor pesquisador peruano e costa-riquenho Oscar Jara Holliday, com quem tive a satisfação de trocar rápidas apreciações sobre essa pesquisa virtualmente, e que nos presenteou com o belíssimo método da Sistematização de Experiências.

Agradeço ao grupo de mulheres presente nessa pesquisa, que me proporcionou este lugar de relação, observação e investigação. Ao NEIMFA, importante instituição que nos abrigou e que me inspira espiritualmente.

Ao CNPq que me ofereceu bolsa de pesquisa. À Universidade Federal de Pernambuco, um lugar que carrego no coração, onde pude me fazer Cientista Social e agora mestra em Educação.

Agradeço às forças invisíveis que, ora extrapolavam meus sentidos, ora se manifestavam na minha percepção. Às vezes, se revelavam no campo da realização, outrora na desafiante introspecção, requerendo um posicionamento de fé e comprometimento. Em meio a tantas forças impeditivas, eu consegui.

RESUMO

Esta pesquisa é decorrente de um processo participativo com mulheres periféricas do Coque, Recife, Pernambuco, que se organiza em coletivo desde 2016. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, que adota como metodologia de pesquisa a Sistematização de Experiências. Tem por objetivo geral compreender sentidos (auto)formativos atravessados pela educação emocional em uma experiência participativa com mulheres numa periferia; e, mais especificamente, analisar processos autoformativos atravessados pela educação emocional a partir de uma experiência participativa com mulheres periféricas; e Sistematizar Experiências com mulheres periféricas em meio à pandemia do covid-19. Como achados da pesquisa, apontamos: a pesquisa participativa requer do pesquisador abertura para sua autoformação humana, considerando necessário comprometimento com todos os apelos intra e interrelacionais para a construção de vínculos; o processo participativo, por ser fundamentalmente relacional, pode ser favorecido por aspectos da educação emocional, a fim de que os(as) envolvidos(as) possam compreender a dinâmica emocional em uma perspectiva coletiva; a Sistematização de Experiência apresenta-se como um método capaz de produzir memória incorporada, ou seja, conectada com a vivência prática e com os potenciais das pessoas integrantes de uma organização, de forma a estimular consideravelmente a autonomia de um grupo humano; é um método especial para aprimorar as buscas de processos emocionais relacionais das pessoas participantes, apresentando-se como uma iniciativa promissora para fomentar o crescimento identitário de organizações populares; para as agrupações de mulheres, a Sistematização de Experiências ocupa um lugar fecundo quando sintonizado com as experiências emocionais. É um trabalho interessante para explorar camadas subjetivas que abrigam tensionamentos de uma sociedade desigual para os gêneros, assim podendo acolher os vazios, as dores e contradições nas agrupações de mulheres e promover o aprendizado afetivo produtor de novos olhares empoderadores para mulheres.

Palavras-chave: Formação Humana; Educação Emocional; Sistematização de Experiências; Pesquisa Participativa.

ABSTRACT

This research stems from a participatory process with peripheral women from Coque, Recife, Pernambuco, who have been organizing as a collective since 2016. This is a qualitative, exploratory research, which adopts as research methodology the Systematization of Experiences. Its general objective is to understand (self-)formative senses crossed by emotional education in a participatory experience with women in a periphery; and, more specifically, to analyze self-formative processes crossed by emotional education from a participatory experience with peripheral women; and Systematize Experiences with peripheral women in the midst of the covid-19 pandemic. As research findings, we point out: the participatory research requires the researcher to be open to his or her own human self-formation, considering necessary the commitment to all the intra and inter-relational appeals for the construction of bonds; the participatory process, for being fundamentally relational, can be favored by aspects of emotional education, so that those involved can understand the emotional dynamics in a collective perspective; the Systematization of Experience presents itself as a method capable of producing embodied memory, that is, connected with the practical experience and potentials of the people who are part of an organization, in such a way as to considerably stimulate the autonomy of a human group; it is a special method to enhance the search for relational emotional processes of the people who participate, presenting itself as a promising initiative to foster the identity growth of popular organizations; for women's groups, the Systematization of Experience occupies a fruitful place when it is tuned to emotional experiences. It is an interesting work to explore subjective layers that harbor tensions of an unequal society for the genders, thus being able to welcome the voids, the pains and contradictions in women's groupings and promote affective learning that produces new empowering looks for women.

Keywords: Human Formation; Emotions; Education; Systematization of Experiences; Participatory Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo: percurso do grupo e da pesquisa.....	20
Figura 2 - Ciclo das emoções vivido inconscientemente	48
Figura 3 - Cinco níveis de compreensão emocional em Casassus	52
Figura 4 - As cinco dimensões básicas dos seres humanos.....	68
Figura 5 - Inconsciência Emocional nos campos individual, cultural e científico	82
Figura 6 - Mapa da Ilha de Joana Bezerra	86
Figura 7 - Dois instrumentos orgânicos: Memorial e Linha do tempo.....	98
Figura 8 - Linhas e gráficos do tempo (1)	100
Figura 9 - Linhas e gráficos do tempo (2)	101
Figura 10 - Linhas e gráficos do tempo (3)	101
Figura 11- Linhas e gráficos do tempo (4)	102
Figura 12 - 8 correntes teórico-práticas que fundamentam a Sistematização	106
Figura 13 - Carta de apresentação do questionário.....	112
Figura 14 - Intersecção teórico-prática.....	118
Figura 15 - Instrumento Ficha de Recuperação de Aprendizagem	136
Figura 16 - Instrumento Matriz de ordenamento e reconstrução.....	137
Figura 17 - Representação vertical das dimensões humanas em Casassus	147

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Vista do Coque em direção ao centro da cidade.....	87
Fotografia 2 - Linha do Tempo (1).....	122
Fotografia 3 - Linha do Tempo (2).....	122
Fotografia 4 - Linha do Tempo (3).....	123
Fotografia 5 - Linha do Tempo (4).....	123
Fotografia 6 - Encontro 18/12/20	124
Fotografia 7 - Encontro 19/01/21	126
Fotografia 8 - Encontro 19/01/21	126
Fotografia 9 - Encontro 26/01/21	127
Fotografia 10 - Encontro 20/07/21	135
Fotografia 11 - Encontro 20/07/21	135
Fotografia 12 - Encontro 27/07/21	138
Fotografia 13 - Encontro 27/07/21	139
Fotografia 14 - Encontro 27/07/21	140
Fotografia 15 - Instrumento Marcos afetivos	141
Fotografia 16 - Guia para construção de Plano de Sistematização.....	142
Fotografia 17 - Encontro 03/08/21	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais atividades 2017 a 2021	30
Quadro 2 - Cinco dimensões básicas do humano multidimensional	35
Quadro 3 - Exemplo de dinâmica realizada em julho/2017	36
Quadro 4 - Exemplo de dinâmica realizada em agosto/2017	37
Quadro 5 - Algumas atividades - agosto, setembro, outubro de 2017	41
Quadro 6 - Exemplos de atividades – maio/2018.....	42
Quadro 7 - Caracterização das atividades – 2017 a 2021	88
Quadro 8 - Nº aproximado de participantes e suas faixas-etárias	91
Quadro 9 - Fundamentos da avaliação, sistematização e pesquisa.....	107
Quadro 10 - Cinco tempos para uma Sistematização de Experiências.....	107
Quadro 11 - Encontros sensibilização para Sistematizar.....	109
Quadro 12 - Formulação de um Plano de Sistematização de Experiências.....	110
Quadro 13 - Perguntas do questionário de sondagem	113
Quadro 14 - Introdução a um Plano de Sistematização de Experiências	114
Quadro 15 - Instrumentos para Sistematizar	115
Quadro 16 - Etapas da Sistematização da Experiência	120
Quadro 17 - Encontros de sensibilização para Sistematização	125
Quadro 18 - Aplicação do questionário	129
Quadro 19 - Encontro 23/04/21	129
Quadro 20 - Questionário de Laura	130
Quadro 21 - Questionário de Milena	131
Quadro 22 - Construindo um Plano de Sistematização	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
NEIMFA	Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis
ONG	Organizações Não Governamentais
PICS	Práticas Integrativas e Complementares em Saúde

“Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! — só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou (...) o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...”

(João Guimarães Rosa, 1986: 26-52)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Revisão da literatura	21
1.1.1 Busca pela “Educação Emocional”	21
1.1.2 Busca por “Sistematização de Experiências”	22
2 REVELANDO SENTIDOS FORMATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS NUMA EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA	26
2.1 Contextualizando a caminhada da pesquisadora-educadora com o grupo	26
2.2 Revelando sentidos formativos na construção de vínculos	31
2.3 Entrelaçamentos empáticos no caminhar participativo	39
2.3.1 Observação em primeira, segunda e terceira pessoa	39
2.3.2 O mergulho da empatia	41
2.4 O universo das emoções: um mundo oculto	45
2.4.1 Consciência Emocional	47
2.4.2. Compreensão emocional	51
2.4.3 Educar para regular as emoções	53
2.4.4. Educar para modular as emoções	54
3 DESAFIOS PARTICIPATIVOS EM TEMPOS PANDÊMICOS: CORPOS PANDÊMICOS E AS TRANS-FORMAÇÕES POLÍTICO-EMOCIONAIS	57
3.1 Transição, fronteira e (des)equilíbrio emocional: discutindo a formação humana	60
3.1.1 O corpo coletivo de grupo	62
3.1.2 O Sul corpóreo e a indignação	64
3.1.3 A questão corpo-mente	67
3.1.4 Subjetividade, corpo e espiritualidade	70
3.2 Demarcando as emoções política e epistemologicamente	74
3.2.1 Autoria da emoção: Gênero, corpo e razão	75
3.2.2 Consciência e inconsciência emocional nos jogos de poder	78
3.2.3 Emoção como objeto da ciência e ciência como objeto da emoção	81
4 PERCURSO METODOLÓGICO: DA REFLEXIVIDADE À BUSCA DE SENTIDOS NA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS	85
4.1 O Coque, breve histórico do grupo e caracterização das atividades	85
4.1.1 Caracterização das integrantes	89
4.1.2 Frequência de participantes, de atividades e faixas etárias	90
4.2 Pesquisa qualitativa, exploratória e participativa	92
4.3 Reflexividade e a ética na pesquisa	95

4.4 Percurso inicial: dos instrumentos aos métodos	98
4.4.1 Memorial e Linha do Tempo	99
4.5 Sistematização de Experiências: a arte de produzir conhecimento autônomo	103
4.5.1 Sistematização em cinco tempos	107
4.5.2 Sensibilização do grupo para Sistematizar a Experiência	108
4.5.3 Construindo um Plano de Sistematização	110
5 ANÁLISES E DISCUSSÃO: INCORPORAR O PROCESSO PARA PRODUZIR AUTONOMIA	117
5.1 Etapas da Sistematização da Experiência: participatividade, vínculos e confiança	119
5.1.1 A – Linha do Tempo	120
5.1.2 B - Sensibilização para a Sistematização	124
5.1.3 C – Aplicação e preenchimento do questionário de sondagem	128
5.1.4 D – Desenvolvendo um Plano de Sistematização de Experiências	132
5.2 Síntese sobre o processo de Sistematização – achados e possibilidades	143
5.2.1 Produzir memória incorporada	144
5.2.2 Sobre saber o que já sabíamos	146
5.2.3 O que pode um grupo? A espiritualidade na pele de mulheres	149
5.2.4 O desafio sensível da experiência participativa	151
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	162
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO NA ÍNTEGRA, ABRIL DE 2021	164
APÊNDICE C - ACRÉSCIMO PROPOSTA SISTEMATIZAÇÃO	169
ANEXO A - FICHA DE LEITURA, JARA HOLLIDAY	172

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa iniciou com a intenção de explorar a potência participativa de uma experiência coletiva entre mulheres a partir das fundamentações teóricas da formação humana (RÖHR, 2013) e da educação emocional (CASASSUS, 2009). Estamos tratando de um grupo de mulheres composto por adultas e jovens, que se identifica atualmente como coletivo, do qual faço parte, e no qual a maioria das integrantes são moradoras de uma comunidade periférica da cidade de Recife chamada Coque. Esse grupo nasceu no fim de 2016 na própria comunidade e com uma perspectiva feminista e artístico-técnica para o aprendizado da fotografia, mas deixando-se atravessar por vivências e aprendizados sensíveis para além do feminismo e da fotografia. Eu estive na fundação do grupo, exercendo algumas atividades que culminaram, dois anos após, na formatação desta pesquisa.

Junto com algumas outras mulheres, ocupei durante alguns anos a missão voluntária de conduzir encontros voltados à troca e aprendizado com jovens moradoras da comunidade que compunham essa iniciativa. Com a intenção de um trabalho sistemático e contínuo, fomos criando um grupo com objetivo formativo, gerando uma relação e reproduzindo os papéis de educadoras e educandas. Utilizaremos esses nomes ao longo desta narrativa, na falta de outros mais adequados, mesmo trazendo análises críticas sobre o que é, de fato, um processo de educação para nós dentro da perspectiva de formação humana, sob a qual olharemos essas relações. Entre nós educadoras havia algumas que não moram na comunidade, como eu, mas todas as educandas eram e permanecem moradoras da localidade, sendo adolescentes quando o grupo nasceu.

O coletivo inteiro cresceu do fim de 2016 até os dias atuais. O grupo de educadoras iniciou com quatro mulheres (jovens e adultas) e hoje tem cinco. O grupo de educandas que nasceu com uma média de cinco adolescentes hoje tem mais de 10 mulheres em sua maioria adultas-jovens. Atualmente, os termos “educadoras” e “educandas” vêm sendo movidos, dado o formato de atividades e relações que vem migrando de projeto para coletivo. Meu papel nesta iniciativa durante dois anos consecutivos se constituiu em oferecer o que estamos descrevendo como “aprendizados sensíveis”, os quais explicaremos mais detalhadamente ao longo da pesquisa e que não estavam no território da fotografia diretamente, nem do feminismo completamente, mas no campo do cuidado.

Tivemos essa experiência de encontros sistemáticos em formato de oficinas, tanto para o aprendizado da fotografia, quanto para os aprendizados sensíveis que nomearemos como oficinas de práticas de cuidado. Essas duas direções de atuação se deram ao longo de 2017, 2018 e 2019. Em 2020, fomos atravessadas pela pandemia do novo coronavírus, provocando diversas mudanças na nossa vivência e convivência. Algumas ações de fotografia continuaram acontecendo, na medida do possível. E os encontros pelos quais eu era responsável como educadora foram se transformando, gradativamente, nesta pesquisa. Desde 2019, aliás, ao iniciar o curso de mestrado, minha atuação no grupo começou a se cruzar com essa ação investigativa. Por isso, dissemos, trata-se de um processo de pesquisa com um forte caráter participativo. Mas que, com a pandemia e a suspensão das atividades presenciais, tivemos que criar muitas adaptações, de forma que a metodologia participativa escolhida foi executada limitadamente.

Escolhemos a Sistematização de Experiências (JARA HOLLIDAY, 2018) como metodologia imensamente conectada com o potencial participativo do grupo, de crescimento e de fortalecimento de identidade(s), tanto a partir do olhar da formação humana, como da educação emocional. Porém, com as dificuldades pandêmicas afetando nossas presenças em grupo, foi preciso subsidiar essas mudanças com novos olhares teóricos. Mas não só por conta da pandemia, também pelo próprio “objeto” pesquisado que constitui relações, pessoas vivas, afetos atuantes, uma realidade completamente movimentada pela vivacidade das emoções. No território periférico, as pesquisas facilmente podem “escorregar” na pretensão de capturar a realidade, recaindo num certo enquadramento dos corpos, congelando-os na tentativa de descrevê-los, representá-los ou mesmo dominá-los. “Segundo Stengers (p. 85), o saber científico tem sido dominado por uma compreensão do mundo adquirida por meio das ciências experimentais, as quais podem controlar e simplificar seu objeto.” (MORIN, 2004, p. 30).

Foi uma tarefa longa, complexa e desafiante. A pandemia do novo coronavírus no Brasil foi repleta de negligência governamental. Arrastou muitos corpos, levou muitos à pobreza, ao luto e à morte. As relações se tornaram frágeis, ao mesmo tempo em que tantos laços de solidariedade foram travados para dar conta das necessidades de muitos e muitas. Tivemos um péssimo governo de caráter fascista que instaurou a política de morte no país. Assistimos aos direitos humanos, à ciência, à saúde pública, às artes sendo diretamente atacados dia a dia no Brasil, assistimos a tudo isso sem a presença dos nossos aliados por muito tempo, sem o abraço, os contatos físico, afetivo e social tão importantes. Podemos dizer que muitos de nós deixaram de viver para sobreviver em muitos aspectos.

Dessa maneira, algumas importantes questões surgem para nós: de que maneira experiências participativas podem contribuir para a formação humana? Como a Sistematização de Experiências pode ser beneficiada pelos estudos da educação emocional? Quais os desafios de Sistematizar Experiência com um grupo em meio a uma pandemia? De que maneira a construção de vínculos exige autoconhecimento e amadurecimento emocional? Como podemos pensar uma atuação formativa popular coerente com os fundamentos da educação emocional? Através dessas formulações, fomos elaborando os objetivos a seguir.

Objetivo geral

Compreender sentidos (auto)formativos atravessados pela educação emocional em uma experiência participativa com mulheres na periferia pandêmica do Coque, Recife, Pernambuco

Objetivos Específicos

- Analisar processos autoformativos atravessados pela educação emocional a partir de uma experiência participativa com mulheres periféricas
- Sistematizar Experiências com mulheres periféricas em meio à pandemia do covid-19

Nesta pesquisa, iniciaremos narrando um percurso de autoformação humana na Seção 2, processo este que não estava planejado inicialmente, mas que foi se mostrando, se revelando e se instituindo num espaço que preenche exatamente a fronteira, o elo entre meu papel de pesquisadora e de educadora. Como pesquisa participativa, se tornou imperdível a oportunidade de explorar a formação humana intrinsecamente conectada com a prática. Não faremos um clássico recorte da prática para analisá-la criticamente segundo a formação humana. O que faremos é um pouco diferente. Contextualizaremos a prática (circunscrita na minha atuação), apresentando a autoformação humana de quem conduz um processo formativo. Este, por sua vez, que estava em curso durante o processo participativo e que se confundiu com a própria vivência da pesquisa. A formação humana, tão importante para o exercício da prática, será trazida enquanto um movimento que foi caminhando junto à pesquisa, oportunizando-me um mergulho autorreflexivo muito desafiante. E exploraremos criticamente esse encadeamento de papéis a partir das nuances da experiência emocional vivida durante os anos 2017 e 2018, com o apoio da teoria de Juan Casassus (2009) sobre a educação emocional.

O processo de autoformação humana foi sendo guiado por uma ferramenta que utilizamos logo no início da pesquisa, em 2019: a escrita de um Memorial no qual trouxe o meu percurso até então no grupo, de forma autonarrada. Essa ferramenta foi o principal combustível que subsidiou a autorreflexão formativa. Todo esse ano se abriu como um mergulho íntimo na formação humana e no processo participativo de grupo, fazendo-se do mundo emocional uma fonte preciosa de informações. Indo adiante, em 2020, a Sistematização de Experiências de Jara Holliday (2018) passou a ser a prioridade metodológica para encontrar sentidos mais amplos e mais promissores para o processo participativo. Porém, a pandemia trouxe muitas interferências e turbulências na vida de todas nós, alterando a relação entre os corpos, que já não se viam presencialmente. As perspectivas passaram a ser reajustadas. Enquanto pesquisa, não era mais viável fazer o “planejado”. Com a suspensão das atividades no grupo, a realidade estava “paralisada” o suficiente para se transformar.

Tivemos que recorrer a novos horizontes teóricos que pudessem ajudar a acompanhar essa transformação. A Sistematização de Experiências enquanto metodologia busca resgatar os sentidos, de certa forma, ocultos de grupo que caminham junto com a respectiva experiência (JARA HOLLIDAY, 2018). É perfeito para chegar mais perto no mundo emocional, normalmente invisibilizado.

Desenvolver em nós essa sensibilidade, supõe dar valor aos fatores cotidianos: não se guiar só pelo impacto dos grandes acontecimentos, mas voltar a atenção aos matizes e sutilezas nos processos nos quais vivemos durante a maior parte do tempo (JARA HOLLIDAY, p. 63, 2006)

Porém, a “ideia de grupo” em sua grande potência tornou-se insustentável sem a corporificação do grupo, sem que estivéssemos juntas. Como a Sistematização de Experiências requer uma produção de dados conjunta, não pude substituir isso. Então fizemos uma introdução à Sistematização com duas jovens educandas. Mas essa migração de objetivo necessitou de uma grande transformação de olhar. A teoria da formação humana, que é notável enquanto contribuição para a educação na perspectiva de um humano multidimensional, precisou ser rediscutida. Trouxemos novas autoras para ampliar nosso olhar, como Freitas (2020), Alisson Jaggar (1997), Vinciane Despret (2021) e António Damásio (2004).

A autora, em suas reflexões, explica de modo dialógico, articulado e ordenado, a partir da visão sociológica de Boaventura de Sousa Santos e através do prisma neurocientífico de António Damásio, a participação da emoção nos processos cognitivos. Vai mais além e, com um olhar integral, reconectando coração e razão, cria uma teoria libertadora das minorias, batizada de “Indignação Epistêmica” (FREITAS, 2020, p. 22).

Fizemos uma reformulação de olhar, na Seção 3, muito apoiada pela argumentação de Freitas (2020) para contemplar as bases políticas que preservamos neste trabalho, uma vez que estamos falando de um grupo de mulheres inserido numa população periférica e nosso estudo também está amparado no campo da educação popular.

Na Seção 4, faremos uma fundamentação de todo esse processo metodológico em detalhes. A Sistematização de Experiências e o que ela significa epistemologicamente é uma grande conversa, é importante para situar nosso lugar na ciência, nosso lugar enquanto pesquisadores e pesquisadoras do mundo das emoções, do mundo dinâmico das relações e da participatividade.

Por fim, na Seção 5, apresentaremos nossas análises sobre a Sistematização de Experiências em sua produção final e como isso se relaciona com as teorias que viemos traçando. Vamos comentar o quão político é o mergulho no mundo subjetivo que a Sistematização é capaz de fabricar, sem que isso seja uma descoberta de fora para dentro, mas sim de dentro para fora, dos participantes para os próprios participantes, assim podendo transbordar e potencializar sua autonomia.

Figura 1 - Linha do tempo: percurso do grupo e da pesquisa



Fonte: A autora (2022)

Na figura 1, temos uma imagem que ilustra esse caminho percorrido do início do grupo a esta jornada investigativa, com o atravessamento da autoformação humana a partir de 2019 e da pandemia a partir de 2020. Antes de adentrarmos à Seção 2, apresentaremos, no item a

seguir, os achados de nossas buscas no Portal de Teses e Dissertações da CAPES sobre os nossos temas de relevância.

1.1 Revisão da literatura

Apresentaremos um breve panorama feito a partir de buscas no Portal de Teses e Dissertações da CAPES sobre os temas de Sistematização de Experiências, formação humana e educação emocional. Essas buscas iniciaram no ano de 2020 e foram atualizadas em maio de 2022.

Inicialmente, buscando o descritor “formação humana” (aspeado, dessa forma o portal de busca considera a expressão exata), selecionando os filtros de ciências humanas e relacionados a educação, nos deparamos com um universo de 2.280 pesquisas, tornando-se inviável fazer uma varredura em cima dessa numeração. O que faremos é utilizar esse descritor “formação humana” em associação com os temas de Sistematização de Experiências e educação emocional.

1.1.1 Busca pela “Educação Emocional”

Utilizando o descritor “educação emocional” na busca, encontramos um universo de 26 trabalhos de conclusão de pós-graduação selecionando os filtros das ciências humanas e da educação, circunscritos entre os anos de 2005 e 2021. Percebemos que não é tão antiga a temática da educação emocional como central nos trabalhos de conclusão de pós-graduações no Brasil. É uma expressão à qual vem se dando importância científica nos últimos 17 anos.

Dentre os 26 estudos, 61% deles são de natureza qualitativa e 39% de natureza mista ou quantitativa. 53% são dissertações e 47% são teses. A totalidade deles coloca a educação emocional em centralidade de modo que essa expressão aparece nos resumos dos trabalhos. Numa análise dessas pesquisas a partir dos resumos, reconhecemos a relevância do presente estudo. Mapeamos o quanto esses 26 trabalhos poderiam distribuir-se nos campos da educação não formal, das periferias urbanas e de mulheres, três elementos presentes na nossa pesquisa, mas não encontramos nenhum trabalho nessas categorias. Isso mostra que uma pesquisa de pós-graduação com tema na educação emocional que tenha como lócus o ambiente periférico urbano, o público feminino e que contenha a educação não formal como objeto, é inédito.

Encontramos sete desses estudos utilizando a formação humana como teoria, todos da Universidade Federal de Pernambuco, oriundos do Núcleo de Educação e Espiritualidade do

Programa de Pós-graduação em Educação, do qual essa pesquisa faz parte. É importante mencionar que nenhum deles utiliza a modalidade de pesquisa participativa como metodologia.

1.1.2 Busca por “Sistematização de Experiências”

Como o universo de trabalhos sobre Sistematização de Experiências é extenso, restringimos a busca selecionando os filtros, além de ciências humanas, de educação. Utilizamos os descritores “sistematização de experiências”, “sistematização de experiência” e “sistematização de uma experiência”. Encontramos 45 trabalhos diferentes, situando-se entre os anos 1993 e 2021. 33% são dissertações, 67% são teses.

Nove deles carregam Sistematização de Experiência no título, e desses acessamos todos os resumos, mas conseguimos as pesquisas na íntegra apenas de sete trabalhos. Todos são de abordagem qualitativa. Investigamos os objetivos e aspectos metodológicos desses sete estudos, considerando que estes, seguramente, fizeram uso da Sistematização como metodologia de pesquisa. Nosso objetivo foi buscar a aplicabilidade desse método participativo, conhecer a forma como geralmente é empregado nos trabalhos acadêmicos da área de educação no Brasil, a fim de subsidiar nossas atividades de pesquisa.

No apanhado de sete trabalhos contendo alusão à Sistematização de Experiências no título, todos eles trazendo Oscar Jara Holliday (2018) como apresentador da metodologia, encontramos uma variedade de aplicações do método e de utilização de instrumentos, logicamente, de acordo com o objeto de estudo, o público pesquisado, o tipo de atividade da organização etc. Vimos instrumentos variando desde produção de cartas autobiográficas, rodas de conversa (com referência aos modelos freireanos), entrevistas, diários de campo produzidos para a Sistematização, memorial de educador, diários de bordo coletivos, até atividades teatrais (Teatro do Oprimido) e jogos corporais.

É interessante perceber nessas pesquisas o quanto foi necessário lançar mão de criatividade e flexibilidade para executar uma Sistematização. Como um exemplo, observamos um trabalho no qual se executou uma sequência de práticas educativas, com registro individual por parte do pesquisador, e, em seguida, em cima desse material, se fez a ordenação do processo e as etapas interpretativas. Também observamos adaptações como no caso de, a partir da escrita de algo similar a um memorial, referente a uma experiência educativa do passado, com público, o pesquisador empreendeu as etapas de Sistematização considerando esse memorial como a fonte de informações para Sistematizar.

No nosso entendimento, consideramos que apenas um desses sete estudos empregou a Sistematização preservando o princípio de, além de recuperar em grupo o processo vivido, fazer as reflexões de fundo junto ao grupo também – que é a última etapa. E estamos falando também do processo de elencar tanto um eixo de Sistematização (aspecto), como um objeto (experiência) que sejam importantes para o coletivo e decididos com as pessoas participantes. Ou seja, empenhar-se ao máximo para produzir dados e roteiros coletivos e, na medida do possível, interpretá-los coletivamente também - iremos entender melhor essas etapas ao longo da pesquisa. Essa é uma tarefa difícil. E observando todo esse cenário de aplicação do método, compreendemos, aliás, que Sistematização como metodologia de pesquisa é um projeto muito robusto que inevitavelmente requer adaptações. No nosso caso, iremos mostrar que tentamos, ao máximo, manter o grupo nas tomadas de decisões sobre o processo de Sistematização. Não foi possível o engajamento de grande parte do coletivo, mas com o interesse de duas participantes, pudemos incluí-las substancialmente na apropriação do método e ir experimentando um princípio de geração de dados coletivos.

Observamos algumas das sete pesquisas agregando ferramentas metodológicas como análise do discurso e fenomenologia na interpretação de dados. Dois desses sete trabalhos utilizam o conceito de formação humana associado à preciosa teoria de Paulo Freire. Como locus de pesquisa, observamos espaços como movimento social organizado, Organizações Não Governamentais (ONG), espaços escolares e não escolares, aulas de dança, esporte, povoado indígena etc. Em sua maioria, observamos objetos de estudo no campo da educação não formal. E por fim, um dos trabalhos, ao realizar uma revisão da literatura sobre o método (também no repositório de teses e dissertações da CAPES), afirmou que “São Paulo e Rio Grande do Sul têm liderado pesquisas com o uso da metodologia de Sistematização de Experiências.” (GONÇALVES, 2019, p. 60).

Fizemos o cruzamento dos descritores de “Sistematização de Experiências” com “formação humana” e encontramos três pesquisas (2 teses e 1 dissertação), as quais estão contidas no nosso universo de 45 trabalhos. Examinamos dois desses trabalhos que conseguimos acessar na íntegra e observamos, também, o uso da formação humana na perspectiva freireana.

Por fim, queremos ressaltar a importância da nossa pesquisa que resguarda um caráter inovador tanto para os estudos de educação emocional, quanto para a formação humana (que não está circunscrita da perspectiva freireana), pois utiliza o método participativo da Sistematização de Experiências (JARA HOLLIDAY, 2018). Do mesmo modo, agrega um valor interessante para as Sistematizações por tratar de um universo temático geralmente distante das

pesquisas participativas: o campo emocional. Na área de educação emocional, também é um destaque o fato de estarmos inseridos num lócus de mulheres e educação não formal, assim como num território periférico.

“Mas também sabia de uma coisa: quando estivesse mais pronta, passaria de si para os outros, o seu caminho era os outros. Quando pudesse sentir plenamente o outro, estaria a salvo e pensaria: eis o meu ponto de chegada. Mas antes precisava tocar em si própria, antes precisava tocar o mundo.”

(Clarice Lispector, *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, 1991, p. 67)

2 REVELANDO SENTIDOS FORMATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS NUMA EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA

Nesta seção, procuraremos contextualizar nossa prática participativa, narrando desde a caracterização das atividades, até as reflexões que foram surgindo simultaneamente ao longo do próprio trabalho interventivo, empreendido junto com outras mulheres. Faremos isso com base num instrumento que chamamos de Memorial, cuja narrativa manteve um caráter bastante emocional, adentrando no universo introspectivo da pesquisadora, porém imbuído pelas relações de grupo.

Analisaremos o que significa uma legítima ação pedagógica para a formação humana, segundo Röhr¹ (2013), e a confrontaremos com nossa prática interventiva criticamente. Utilizando relatos de atividades retirados do Memorial, vamos examinando questões como empatia, confiança, construção de vínculo, acompanhando um processo introspectivo de autoformação humana. Esse terreno reflexivo-participativo será uma base importante para mergulharmos nos fundamentos da educação emocional segundo Juan Casassus² (2009) e que irá inspirar a jornada participativa à qual nos desafiamos enquanto intencionalidade de pesquisa.

2.1 Contextualizando a caminhada da pesquisadora-educadora com o grupo

Num processo participativo de grupo, entre mulheres de classes sociais distintas, faixas etárias e raças distintas, o papel da pesquisadora na condição de educadora estava por nascer. O intuito de pesquisar a atuação formativa na qual nos encontrávamos neste grupo tinha a pretensão não só de abrir um campo de investigação, mas também de alimentar a prática, localizada num território periférico, promovendo contribuições para essa realidade. Contudo, ao adentrar e incorporar fundamentos teóricos da formação humana (RÖHR, 2013), não é possível prever essas transformações. Não é possível tomá-las nas mãos, domesticá-las, calcular seu crescimento. Elas se esvaem do nosso controle. A narrativa que se segue pretende apresentar

¹ Ferdinand Röhr é um importante e sensível professor aposentado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tornou-se emérito em 2021, reconhecido por sua longa caminhada como pedagogo e doutor em educação. Um dos fundadores do Núcleo de Pesquisa em Educação e Espiritualidade da Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientou diversas pesquisas nas áreas de filosofia da educação, epistemologia, educação espiritual e formação do educador.

² Juan Casassus é professor e pesquisador chileno, filósofo e sociólogo. Esteve à frente de uma grande pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a Unesco, sobre a qualidade da educação na América Latina. Esses estudos chegaram no entendimento da importância do “clima emocional” como verdadeira sustentação da aprendizagem. Casassus é autor de alguns livros, como “A escola e a desigualdade”, “Tarefas da Educação” e “Fundamentos da Educação Emocional” (2009) constante ao longo desta pesquisa. É importante mencionar que o autor esteve presente na ocasião de defesa desta dissertação, mencionando atualizações sobre sua própria teoria.

algumas dessas transformações que se entrepuseram no caminho. Tomadas de consciência no mergulho de autoformação humana que brotavam na posição de aspirante a educadora em 2019.

Inicialmente, vamos apresentar o contexto da prática. O grupo do qual tratamos insere-se numa experiência de educação não formal. Entendemos essa esfera de aprendizado como uma prática que difere dos processos de escolarização ou acadêmicos, embora não deva ser apresentada a partir da ausência desses domínios.

Comumente, define-se a educação não formal por uma ausência, ou seja, em comparação com que há na escola (intencionalidade, planejamento, estruturação). Entretanto, ela tem uma especificidade própria, compreendendo inclusive seis grandes áreas de intervenção: a aprendizagem política dos direitos; a capacitação para o trabalho; a aprendizagem de prática para o exercício da organização coletiva; a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal em formas e espaços diferenciados; a educação pela mídia; e a educação para a vida através de práticas voltadas para o autoconhecimento (GOHN, 2008a, p. 100-101). Essa posição corrobora a tese defendida por Flickinger (2009), e que aqui estamos seguindo de perto, em que se afirma que os espaços não formais defendem e materializam uma concepção ampliada de educação. Nessa esteira, as metas formativas situam-se para além do mero domínio de códigos instrumentais e/ou competências voltadas para a qualificação profissional com o objetivo de atender as exigências do mercado, o que contribui para reativar, em outras bases, o sentido da cidadania. (CAVALCANTI, 2018, p. 51)

Dentre as seis grandes áreas de intervenção citadas, as ações do grupo de mulheres podem ser identificadas em algumas delas, como a aprendizagem política dos direitos, a aprendizagem de prática para o exercício da organização coletiva, a educação pela mídia e a educação para a vida através de práticas voltadas para o autoconhecimento.

O grupo nasceu e foi caminhando com mais vontade do que planejamento. Foi um encontro construído organicamente que despontou da convivência entre adolescentes e mulheres em torno da instituição Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis³ (NEIMFA), uma organização que oferece gratuitamente ações de educação não formal voltadas para a comunidade do Coque⁴, em Recife, há 35 anos. O Coque é uma comunidade considerada favela. Nossa presença na instituição se dava de forma livre, frequentando algumas práticas

³ O NEIMFA é uma instituição que atua com princípios de formação humana, oferecendo ações gratuitas ao público da comunidade através de uma diversidade de áreas formativas, atuando nas áreas artística, sociopolítica, espiritual, saúde etc, fortalecendo as redes de sociabilidade entre os moradores participantes. (FERREIRA et al, 2018)

⁴ “O Coque é uma favela do município de Recife, situada entre os bairros de São José e Afogados, no estado de Pernambuco. A comunidade localiza-se cerca de 2,5 km do centro do município de Recife e a 3,5 km do bairro de Boa Viagem, entre os ambientes de planície e o litoral. A região é caracterizada como “baixo estuário” em função das marés que a circunscrevem. Trata-se, na verdade, de uma ilha. A chamada “Ilha Joana Bezerra” ou antiga “Ilha de Anna Bezerra”. (FERREIRA et al, 2018, p. 25)

espirituais abertas ao público geral, de dentro e de fora da comunidade, na companhia de amigas moradoras do local. No próprio espaço do NEIMFA, pudemos dar corpo a esse desejo de uma iniciativa entre mulheres. Inicialmente, a intenção se parecia com um formato de curso e aconteceria duas vezes por semana, com encontros de cerca de duas horas. Funcionou assim por um longo tempo, com algumas pausas espontâneas em algumas épocas do ano. O que nos moveu fortemente nesta missão de conduzir atividades formativas para as adolescentes era um desejo motivado por causas feministas⁵.

Durante os dois primeiros anos de formação do grupo, 2017 e 2018, houve duas frentes de atuação formativa bem definidas: a fotografia e as práticas de cuidado. Nesta última, estivemos bastante presentes na preparação dos roteiros de atividades. Elaboramos variadas oficinas que tinham um caráter de acolhimento. Os formatos eram desde rodas de diálogo, exercícios de desenho, escrita e leitura poéticos, até dinâmicas inspiradas no cuidado. Os temas trabalhados tocavam quase sempre no que encontrávamos de comum no universo das mulheres. Também promovíamos jogos interativos simplesmente para “quebrar o gelo”, criar laços e nos divertir, isso foi bastante presente no primeiro ano. Algumas vezes, o que fazíamos era ainda menos elaborado, como conversas espontâneas focadas em relatos pessoais. Eram encontros comprometidos principalmente com a convivência, com o estar juntas e a comunhão.

Nesse lugar de liberdade de atuação que nos encontrávamos, nos colocamos a explorar um território feminista que se deslocava um tanto do aprendizado do político no sentido sociológico. Estávamos explorando conteúdos sentimentais reflexivos, subjetivos, emocionais, pessoais. Essa prática, de alguma forma, é herdeira das agrupações feministas que a autora Oliveira (2012) se refere como “grupos de consciência” que se proliferaram nos anos 70. Eles tinham um caráter autônomo, eram construídos por encontros sistemáticos nos quais as mulheres conversavam sobre suas vidas íntimas, cultivando laços feministas de sentimento e ação.

Os grupos favoreciam a eclosão de uma palavra múltipla feita de memórias, de receios, de esperanças, de experiências até então vividas por cada uma como vida particular. A constelação dos pequenos grupos tornou-se a espinha dorsal e o vetor do movimento de mulheres e foi neles que se produziu o pensamento do feminismo dos anos 1970. (OLIVEIRA, 2012, p. 74)

⁵ Para uma definição de “feminismo”, utilizamos o seguinte entendimento: “Produção de outro desejo que esteja para além das objetificações e fetichizações, o feminismo é um fazer, é a ação que põe em cena o desejo daquelas que, sendo mulheres, no mais amplo sentido dessa palavra, lutam contra o seu encarceramento, sua domesticação, sua escravização e sua docilização – sem perder de vista que “mulher” é uma marcação do patriarcado que foi ressignificada no feminismo. (TIBURI, 2018, p. 42)

O educador e teórico Ferdinand Röhr (2007), que será nossa referência para subsidiar a teoria da formação humana, chama atenção para a ausência de exploração da dimensão emocional no que conhecemos como educação, tanto na esfera formal como na não formal.

Devido à percepção mais subjetivista que temos desenvolvido na nossa cultura ocidental em relação às emoções, defrontamo-nos com um déficit significativo tanto na capacidade de analisar desequilíbrios emocionais, quanto – e muito mais ainda – em relação às formas de equilibrá-los. Portanto, podemos afirmar que nesse aspecto da tarefa pedagógica existem lacunas que precisam ser preenchidas urgentemente. Isso, em parte, porque historicamente os teóricos da Educação concentraram-se, no nosso espaço cultural, mais na promoção da dimensão racional-mental-intelectual como tarefa pedagógica (RÖHR, 2007, p.65).

Consciente dessa ausência, mas de maneira “senso-comum” e não efetivamente estudada, desejávamos trabalhar com ferramentas com um teor de acolhimento, explorar as subjetividades emocional e sentimental. Havia o desejo, ainda que intuitivo, de oferecer um processo educativo não formal alinhado com a formação humana, uma vez que estávamos numa instituição que a tem como base. Mas não havia tido, de nossa parte, um contato intencional com essa abordagem. Havia, por parte da pesquisadora, três experiências na área profissional cuja intersecção poderia contribuir na construção daquela ação. Trabalhos com Educação Popular e Educação Social⁶, políticas públicas para as mulheres⁷ e Práticas Integrativas e Complementares em Saúde⁸ (PICS). Essas haviam sido escolhas não só profissionais, mas também existenciais no campo político, ético e afetivo. E da mesma forma estava sendo um mergulho político, ético e afetivo construir o nosso grupo de mulheres.

Em 2019, ao ingressar no curso de mestrado, lançamo-nos na tarefa de buscar suporte na formação humana para subsidiar esta pesquisa localizada no grupo de mulheres em questão.

⁶ Experiência como educadora social numa ONG que trabalhava com educação, saúde e cidadania voltada ao público adolescente em comunidades periféricas em Recife, além de iniciativas militantes que transitavam pela educação popular. Uma delas foi no próprio Coque com a experiência de coordenação e ensino de sociologia num projeto extensionista, vinculado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), de pré-vestibular solidário na escola pública de referência em ensino médio Joaquim Nabuco, chamado Paideia.

⁷ Experiência no cargo de cientista social na Secretaria da Mulher de Pernambuco, trabalhando com aplicabilidade da Lei Maria da Penha e políticas de fortalecimento sociopolítico de mulheres, bem como enfrentamento à violência contra a mulher no estado.

⁸ Iniciava a prática profissional como terapeuta integrativa. No Brasil, as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) são recursos terapêuticos que objetivam a prevenção de doenças e recuperação da saúde, priorizando a escuta acolhedora e valorizando o desenvolvimento do vínculo terapêutico. Possuem uma visão baseada no ser humano global (físico, psíquico, emocional e social). A Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS (PNPIC) instituiu 29 modalidades, algumas delas: Acupuntura, Fitoterapia, Arteterapia, Ayurveda, Meditação, Musicoterapia, Terapia Comunitária Integrativa, Yoga, Aromaterapia, Bioenergética, Terapia de Florais etc. As PICS podem estar presentes em todos os pontos da Rede de Atenção à Saúde. Disponível em: <https://aps.saude.gov.br/ape/pics>. Acesso em: 16 jun. 22.

Desde então, a formação humana atravessou-se no próprio campo de nossa atuação prática. Buscando as experiências dos dois anos anteriores em forma de relatos e narrações de maneira espontânea e um tanto visceral, fomos criando um Memorial. Como um diário de campo do passado. A partir dele, fomos traçando alguns olhares críticos sobre a própria participação da pesquisadora no grupo, posicionada na função de formadora. No quadro 1 a seguir mostraremos os principais temas e roteiros de atividades aplicados pela pesquisadora nos encontros que conduzimos.

Partindo para o segundo semestre de 2019, já estávamos nos movimentando de forma mais consciente no papel de educadora que se construía. Passamos a recuar na função mais ativa de condução e fomos acompanhar algumas ações na área de fotografia. Uma delas, um projeto de intervenção que o grupo foi convidado a executar em outra comunidade periférica no Recife, o Pilar, que durou alguns meses. Esse deslocamento na atitude e participação era reflexo de um deslocamento interno também que vinha com a autoformação humana cuja manifestação já estava em curso.

Quadro 1 - Principais atividades 2017 a 2021

PRINCIPAIS ATIVIDADES SOB CONDUÇÃO/PARTICIPAÇÃO DA EDUCADORA/PESQUISADORA (COMENTÁRIOS DESCRITIVOS E MÉDIA DE PARTICIPANTES)	
2017.1	
Entre 05 e 07 educandas	04 Educadoras
Pode ser dividido em 2 momentos: (i) os primeiros 2 meses marcados por escuta das adolescentes e apresentação das nossas intenções, dinâmicas de integração; (ii) maio e junho foram marcados por conversas coletivas informais e espontâneas - os temas envolviam astrologia, intimidade, relacionamentos familiares, cotidiano.	
2017.2	
Em julho e agosto, trabalhamos o tema da sexualidade. As conversas espontâneas anteriores trouxeram a relevância do assunto da intimidade sexual na vida de cada uma. um assunto importante quando pensamos na questão de gênero, ademais na adolescência que é um momento de grandes descobertas. Entre agosto, setembro e outubro exploramos o tema dos “arquétipos femininos” que se associam a 4 fases do ciclo menstrual, 4 fases de vida da mulher, estações do ano e fases lunares. (Miranda Gray, 2017).	
2018.1	
Entre 06 e 13 educandas	05 Educadoras
Somaram-se ao grupo muitas adolescentes. No início do ano, foi feita uma exposição informal de propostas por parte das educadoras: expectativas de trabalho, contextualizar a história do grupo para as que chegavam. Desenvolvi com as adolescentes, basicamente, dinâmicas de entrosamento, brincadeiras e jogos de descontração. Foi um período bastante excitante e divertido.	

2018.2	
Entre 06 e 13 educandas	06 Educadoras
<p>Houve um conflito interpessoal entre mim e as adolescentes, o que gerou um tempo de afastamento. Após, tivemos cerca de 4 encontros no fim do ano que variaram entre brincadeiras, volta ao tema dos arquétipos femininos (por pedido das adolescentes) e discussões sobre a questão política do país. Esse último, dando lugar a conversas maduras sobre questões sociológicas e históricas que chamavam a atenção naquele momento, pois estávamos em meio às eleições em que Bolsonaro seria eleito presidente da república. Pudemos trazer a esfera dos sentimentos também, que não eram nada fáceis para mulheres, sobretudo para moradoras da comunidade e grande parte negras.</p>	
2019.1	
Cerca de 09 Educandas	05 Educadoras
<p>No começo do ano, iniciamos uma conversa sobre o grupo tornar-se “coletivo” em vez de projeto (ir diluindo a divisão educadoras/educandas). No meio do semestre, fizemos cerca de 5 encontros para traçar a “linha do tempo” do grupo, uma ferramenta que já se mostrava útil para uma pesquisa participativa. Ao fim do semestre, fomos trabalhando o tema do amor-próprio em algumas oficinas. Ao longo desse semestre, em comum acordo com as outras educadoras, minha frequência na condução das atividades passou a se dar quinzenalmente.</p>	
2019.2	
<p>Momento de desaceleração dos encontros. Passei um tempo mais afastada do coletivo, do ritmo de encontros sistemáticos, necessitando me deslocar um pouco da experiência para estudá-la. Também estava cansada do lugar de responsabilidade pelas atividades. Havia iniciado o mestrado e as disciplinas estavam demandando dedicação. Na 2ª metade do semestre, tivemos vários encontros preparatórios para um evento/ação financiada na área da fotografia com a comunidade do Pilar (Recife), com oficinas de acolhimento, chamado Rec N' Play, no qual me somei como mais uma participante e condutora. Algumas</p>	
2020/2021	
Indeterminado	05 Educadoras
<p>Período de pandemia do covid-19. 1º semestre de 2020 foi tomado pelo isolamento físico e os contatos ficaram bastante escassos. No fim do ano, com reabertura gradativa de algumas atividades presenciais, tivemos a execução híbrida (online e presencial) de mais uma ação na área de fotografia na comunidade Caranguejo (Recife), com oficinas de acolhimento, na qual me somei com participante e condutora. Em 2021, o grupo teve poucos contatos presenciais, mas no 1º semestre tivemos a execução das primeiras oficinas de Sistematização de Experiências (JARA HOLLIDAY, 2018) com algumas educandas.</p>	

Fonte: a autora (2021)

2.2 Revelando sentidos formativos na construção de vínculos

Nossas primeiras reflexões surgiram a partir do entendimento da tríade pedagógica no pensamento do educador Ferdinand Röhr (2007). Ao conceituar educação, o teórico determina

que existem três elementos constitutivos da ação pedagógica: o educador, a tarefa educacional e o educando. Para o autor, é inegável que o educando ou educanda

[...] deve ser o principal beneficiado pela educação, respeitado como ser digno, único e insubstituível. Em outras palavras, a meta educacional deve estar concentrada nele. Se a meta da intervenção é algo externo a ele, mesmo com a costumeira promessa de um suposto benefício futuro para ele, não se trata mais de um processo educacional. (RÖHR, 2007, p. 57)

Quando Röhr (2007) define educação, ele o faz com a “ética” da formação humana. A tarefa educacional deve guiar-se, então, pela presença do educando(a), com o objetivo de aproximá-lo(a) de sua plenitude - comentaremos sobre esse termo mais adiante. A busca perseverante da humanização do humano é o que caracteriza um processo pedagógico voltado para a formação humana (RÖHR, 2007). A partir do comprometimento do educador com a humanização do educando, a “tarefa educacional” encontra, assim, a finalidade da educação.

Nesse sentido, a educação deve ser definida como um processo efetivamente intencional. Não deve ser tida como um encontro aleatório, uma intervenção ou evento puramente espontâneo.

É necessário colocar a intenção de educar acima dos interesses não propriamente educativos do educador. Este se caracteriza pela sua intenção de educar. Consideramos a educação um processo intencional. Isso quer dizer que processos não intencionais não são considerados, por nós, educacionais. (RÖHR, 2007, p. 57)

Mas é importante frisar que a intenção do educar deve estar efetivamente acima dos interesses particulares do educador, sejam eles quais forem. Dito de outra forma, numa ação interventiva contínua de grupo, a autorreflexão deve ser um exercício constante. Quanto mais carece de autorreflexão, mais torna-se tênue o limiar entre os interesses particulares de quem conduz e a efetiva contribuição da ação para um processo genuinamente educativo. Utilizando o olhar da formação humana, no sentido atribuído com relação à tarefa educacional:

Podemos caracterizar o terceiro elemento, a tarefa educacional. Esta se define a partir da meta educacional, a humanização mais plena possível a cada ser humano, visando as contribuições do educador nessa meta. A partir do que falta na humanização, perguntamos quais são as formas de aquisição daquilo que falta e quais as formas apropriadas de ajuda por parte do educador nessa aquisição. (RÖHR, 2007, p. 58)

Nos primeiros meses, o grupo era considerado um projeto. Nós que estávamos na posição de educadoras elaborávamos e oferecíamos oficinas que tinham um caráter de acolhimento combinando uma diversidade de formatos e dinâmicas. Na posição de condutora da maioria das atividades que chamamos de oficinas de práticas de cuidado, havia uma grande preocupação concentrada na permanência das educandas. Era central a ideia de que,

diferentemente da educação formal normatizada por uma legislação que garante obrigatoriedade e regularidade dos alunos, a educação não formal requer dos proponentes ações irreverentes que favoreçam o engajamento do público, principalmente adolescentes, um segmento normalmente cercado de obrigações escolares, distrações e estímulos. No entanto, esse elemento estava funcionando como um norteador do processo. Essa diversificação de atividades como um princípio acabava por distanciar-nos mais do que nos aproximar da formação humana. Para a formação humana, a noção de confiança no vínculo - sobretudo de sua temporalidade que é muito própria e pode durar mais tempo do que queremos para se efetivar -, essa sim deve ser o norte.

O professor e pesquisador Casassus⁹ (2009), que vai nos subsidiar com sua teoria da educação emocional, analisa a relação professor/aluno e o mundo emocional que atravessa essa relação no contexto da escola formal, mas que também se revela, no nosso entendimento, de forma semelhante na educação não formal.

Construir uma relação de confiança e segurança pode, às vezes, levar tempo. Mas nunca é uma perda de tempo. Ao contrário. Quando se consegue essa relação, é possível estabelecer focos de interesses dos alunos e, então, as aprendizagens ocorrem mais rapidamente, mesmo em relação a matérias nas quais os alunos não são particularmente talentosos. Se eles se tornam confiantes, são capazes de indicar – sem medo – o momento no qual sua aprendizagem se interrompeu e sua escuta deixou de ser significativa. (CASASSUS, 2009, p. 212)

Dito isso, em 2019, na medida em que investigávamos esse passado participante, foi sendo possível observar que havia um investimento concentrado na tarefa educacional, mais do que a formação humana consideraria apropriado. Aí está o risco de a tarefa educacional guiar-se demasiado por fatores externos, nesse caso, crenças sobre como a educação não formal deve se comportar, em contraste com a educação formal, para despertar interesse. Obviamente, é importante refletir sobre o interesse das educandas. Mas não pode ser o norteador do processo educativo. Algo diferente, talvez mais sutil, do que o grau de interesse pelo assunto ou pela metodologia que conduzíamos era a relação que estabelecíamos com as adolescentes. E isso sustentava-nos de uma maneira especial da qual não nos dávamos conta. A comunhão que se instalava entre nós, o vínculo que se formara carregava um potencial de apoio maior do que podíamos imaginar. Casassus (2009) afirma: “a aprendizagem dos alunos, sua abertura ao outro

⁹ Iremos apresentar o pensamento do professor Juan Casassus (2009) em torno da educação emocional, porém, vale ressaltar que em ocasião da defesa desta dissertação, na qual o professor esteve como membro examinador externo da banca, foram feitos comentários pelo próprio autor sobre atualizações de sua teoria. Essas atualizações serão publicadas ainda. Alguma síntese sobre suas falas atualizadas virão em nota de rodapé nas páginas 42 e 147.

e à matéria se deve principalmente ao fato de que aprendem com professores que são importantes para eles e para quem sabem que também são importantes” (CASASSUS, 2009, p. 209).

Em 2019, algumas tomadas de consciência sobre os dois anos anteriores de contato com as educandas iam surgindo. Nascia uma compreensão sobre como o estar junto requer uma crença positiva no vínculo, mesmo que ele possa se mostrar frágil algumas vezes. Mas o educador ou educadora toma a tarefa de sustentá-lo como uma base segura para a relação com educandas e educandos, assim podendo oportunizar o seu crescimento. Dessa forma, as educandas é que surgem como a verdadeira fonte da nossa inspiração para guiar a tarefa educacional.

Ir ao encontro desses momentos implica, por outro lado, simultaneamente, num aspecto trágico da vida do educador. Abrir-se dessa forma diante do educando, confiando na sua disposição de confiar no Ser, traz uma problemática específica para o educador, que não só tem relevância nesse tipo de confiança, mas assume um sentido mais radical ainda. Partindo do fato de que a confiança no Ser não pode ser forçada e nem o mais confiante educador pode garantir que o seu educando desenvolva uma confiança no Ser, defrontamos com o fenômeno do fracasso de uma forma bem especial. (RÖHR, 2011, p. 206).

O fracasso de que fala Röhr (2011) diz respeito ao insucesso da tarefa educacional ou mesmo do estabelecimento do próprio vínculo. Esse entendimento ia nos tomando, à medida em que o ano de 2019 foi transpassado por uma lucidez maior com relação ao que deve ser o objeto da educação e em relação ao nosso papel junto àquelas adolescentes. A autorreflexão sobre a missão de uma educadora estava se ampliando. Não à toa, Röhr (2013, p. 226) destaca que para o exercício da formação humana cada educador “tem que começar consigo mesmo”.

Mas o que é esse crescimento do educando? O que é essa plenitude de que se fala? Röhr (2013) compreende o ser humano de um modo integral, identificando nele cinco dimensões que considera como básicas. São elas: a física, a sensorial, a emocional, a mental e a espiritual com as características que se seguem no quadro. Para o autor, a dimensão espiritual se dá perceber na medida em que observamos que as demais dimensões se esgotam, isto é, quando elas não podem responder a questões existenciais da nossa vida, aquelas que são fundamentais ao indivíduo que percorre conscientemente a sua caminhada de humanização. Desta forma, a dimensão espiritual é tida como transcendente no sentido de que precisamos criar abertura intuitiva para perceber os sinais sutis para além delas. Ou seja, quando a compreensão dos pensamentos, sentimentos, emoções, sensações e corpo físico se esgota e buscamos um norte para nos orientar (RÖHR, 2013).

“O *órganon* do qual dispomos para entrar em ‘contato’ com a realidade espiritual é a nossa intuição” afirma Röhr (2013, p. 34). A intuição é a ponte de desenvolvimento da espiritualidade, ela se revela na dimensão mental, mas não pode ser confundida com racionalidade. Ela nos dá certezas que a razão lógica não alcança, certezas que podem nos orientar à busca aproximativa e inesgotável de nossa plenitude.

Quadro 2 - Cinco dimensões básicas do humano multidimensional

Dimensão física	Dimensão sensorial	Dimensão emocional	Dimensão mental	Dimensão espiritual
Matéria mais densa-----Matéria mais sutil				
Matéria física, corpo biológico	Sensações físicas, tato, visão, audição, olfato, paladar	Estados emocionais: alegria, medo, empatia, entusiasmo, tristeza, raiva, etc.	Raciocínio lógico: reflexão, memória, imaginação, fantasia, intuição	Comprometimento incondicional com valores éticos ou metafísicos

Fonte: a autora, adaptado de Röhr (2013, p. 27)

Olhando para as dimensões desse humano, leva-se em conta a complexidade dessa unidade para se falar na plenitude desse ser. Com essa noção, estamos contemplando a noção de formação humana aqui presente. E ela edifica a visão de educação que estamos construindo. A atividade da educação deve guiar-se por este olhar integral, aproximando-se do educando como um ser multidimensional. O exercício da formação humana é oportunizar o crescimento, atendendo a essa complexidade, essa pluralidade de necessidades, afetos¹⁰, sensorialidades, emoções, visões, perspectivas que compõem o sujeito, sobretudo considerando a presença da esfera espiritual que, a propósito, ocupa um lugar especial na orientação da tarefa educacional para Röhr (2013).

A dimensão espiritual Röhr (2013) define através de suportes conceituais filosóficos, pois, segundo ele, não é possível prová-la, verificá-la. As quatro outras dimensões são imanentes, enquanto a espiritual é transcendente. A espiritual tem o papel de guiar eticamente as outras dimensões básicas. Através do cultivo consciente dela, podemos desenvolver noções

¹⁰ Utilizamos a ideia de afeto que há na obra “Ética” de Spinoza, “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. (SPINOZA, 2009, p. 98). Damásio (2004), na sua obra em que fala de sentimentos, mergulha na leitura espinosana dos afetos, definindo-os como um conjunto que inclui pulsões, motivações, emoções e sentimentos.

capazes de contribuir com o equilíbrio conjunto das outras dimensões, assim como aprimorar a experiência de cada uma, sabendo que elas se comunicam, ou seja, que não há uma fronteira precisa entre elas. Podemos afirmar através da obra de Röhr (2013) que a dimensão espiritual é especialmente importante para o exercício da educação comprometida com a formação humana.

Quando falamos de sustentação do vínculo da educadora para com as educandas, nos referimos à construção de uma base comprometida de relação educacional, e precisamos falar de confiança, de um posicionamento interior por parte do educador ou educadora que tem a ver com “entrega”. Para Röhr (2013), justamente essa entrega (entregar-se como disponibilizar-se) é de ordem espiritual. O autor elabora uma argumentação em torno da confiança como um elemento necessário no exercício da educação, quando profere “[...] Se a educação pretende ser formação humana, se ela quer formar o ser humano na sua integralidade [...] a importância da confiança na vida humana, o que por si só já justifica a sua inclusão nas reflexões pedagógicas” (RÖHR, 2011, p. 200).

É importante mencionar que essa profunda reflexão sobre a confiança o teórico resgata do pedagogo e filósofo alemão Otto Friedrich Bollnow (1974), cujo pensamento considera que vivemos em uma sociedade na qual impera a desconfiança em todos os setores da vida. A prática da confiança, esse exercício espiritual, seria uma condição para a formação humana. É um recurso que não se desenvolve nem no território da emoção, nem da razão, mas, sim, por meio de orientações intuitivas, com as quais nos comprometemos livremente, advindas de uma dimensão que é sutil e transcendente: a espiritual. A intuição, por sua vez, é uma capacidade mental que flerta com o mundo espiritual, fazendo fronteira com ele.

Havia um contato favorável à construção da confiança entre nós, educadoras e educandas. Havia dinâmicas e temáticas para o nosso desvelamento mútuo, para favorecer nossa entrega. Nos quadros a seguir, exemplos de atividades retirados do memorial.

Quadro 3 - Exemplo de dinâmica realizada em julho/2017

Nesse dia, fizemos conversas para conhecer relatos mais íntimos com espontaneidade através da pergunta lançada “como descobri minha sexualidade?”, cujas respostas individuais deveriam ser escritas em papezinhos sem assinar e lidas por nós aleatoriamente e coletivamente para quebrar o tabu inicial. Foi bastante divertido. Também chegamos a ver um vídeo sobre o clitóris, acessamos um conto de Clarissa Pinkola Estés do seu livro ‘Mulheres que correm com os lobos’ (1988). Esse tema ia aos poucos tocando na questão da violência de

gênero e da repressão sexual feminina. Reforçávamos, mas não tão explicitamente, o discurso de defesa da liberdade sexual feminina e pró diversidade sexual também. A primeira parte da atividade foi a melhor, momento de nos abriremos sem a necessidade de nos identificar, quebrando a inibição. Foi divertido também ler nossos relatos. Isso visivelmente criou um laço de confiança e abertura importante entre nós. Mas ainda se via muita timidez das adolescentes.

Fonte: A autora (2020)

Estávamos criando as condições para um vínculo entre mulheres, mesmo que ainda um tanto espontaneamente ou até intuitivamente. Sabíamos do quanto era difícil para as adolescentes encontrarem espaço em suas famílias para falar sobre sexualidade, assim como nós, aspirantes a educadoras, sentimos nos nossos lares. Naturalmente, o fato de sermos mulheres de gerações não tão distantes, apenas alguns anos mais velhas, contribuiu. Estávamos nos ligando ao que tínhamos em comum como sujeitos que se reconhecem como mulheres e que carregam também experiências em comum numa sociedade marcada pelo machismo (TIBURI, 2018).

Quadro 4 - Exemplo de dinâmica realizada em agosto/2017

Nesse dia, realizamos um exercício de escrita poética inspirado num trecho de Clarice Lispector (1988) de título “Se eu fosse eu”. A ideia era escrever algo livre que tivesse o título “Se eu fosse do meu corpo”. Alguns trechos de suas produções:

Adolescente 1: Se eu fosse do meu corpo... Eu seria uma boca, onde pudesse experimentar e sentir o gosto de tudo, acho que seria também uma vagina pra poder ver e comandar tudo que entrar e sair e poder conversar com o que tá entrando, saber seu nome, o que quer ali, se é pro prazer ou simplesmente nada (...);

Adolescente 2: Se eu fosse do meu corpo, eu rodopiava pela noite afora, voltava não sei que hora, só quando desse vontade de deitar. Se eu fosse do meu corpo, eu voava no meio do vento, só pra passar o tempo, depois entrava no mar (...).

Também fizemos um exercício de corpo com o objetivo de expressar experiências leves e pesadas que aconteceram na história da sexualidade de cada uma de nós. Em roda e em pé, não precisava falar sobre elas, apenas fazer gestos livres que fossem representativos. Foi uma dinâmica experimental, digamos que introdutória.

Estávamos adentrando num assunto íntimo sem pressão de precisar falar, criando possibilidades de abertura e acredito que atingimos esse objetivo. No encontro posterior, fizemos um jogo de perguntas e respostas sobre o assunto de sexualidade, envolvendo o que aprenderam no anterior, porém, fazendo uma divisão de dois grupos, como se fossem times, cada um encarregado de responder às perguntas. Porém, um elaboraria respostas a partir do viés do sentimento, o outro sob o viés do conhecimento.

Havia uma “juíza” eleita no grupo para avaliar se as respostas eram satisfatórias. Essas dinâmicas davam certo no sentido de explorar esses conteúdos e quebrar os tabus, abrindo caminhos para a confiança mútua. Eram divertidas também. Mas eu sempre saía com a sensação de que algo estava faltando. Por mais que eu insistisse nas provocações, o silêncio predominava em muitos momentos e isso me frustrava.

Fonte: A autora (2020)

Sem dúvida, havia um investimento no vínculo, uma abertura. Nós educadoras também nos abríamos nas conversas espontâneas e temáticas, falávamos de nossas fragilidades, questões íntimas do mundo feminino. Havia um clima leve de cultivo de amizade. Essa troca foi um movimento instintivo, não planejado. No entanto, queremos destacar que a gênese desses encontros era conduzida mais pela tarefa pedagógica do que pelo envolvimento com as educandas na sua condição humanamente complexa e multidimensional, tal como é o vínculo, um elo complexamente especial. Casassus (2009) teoriza sobre isso, declarando, inclusive, que no universo de pesquisa das emoções fala-se pouco sobre o vínculo.

Vinculamo-nos com outros quando “fazemos contato”. O contato com o outro é um tipo de conexão sensível, próxima e pessoal que tem significado e na qual se experimenta um encontro com o outro. São momentos significativos da vida, em que estamos plenamente presentes e abertos, e que nos levam a vivenciar a profundidade das relações. (CASASSUS, 2009, p. 122/123)

No campo das nossas relações, estava ausente a noção de que esse processo de estruturação de vínculo possui uma temporalidade especialmente incalculável. Essa lacuna obstruía o campo de visão para outros florescimentos que a relação educadora-educandas poderia oferecer. A centralização na tarefa pedagógica para manter as educandas presentes ocupava posição central no exercício de condução pedagógica, é tanto que no relato do Quadro 4, havia frustração quando as educandas não eram tão ativas nas respostas. Os tipos de

temáticas, o teor das experiências que trocávamos como mulheres era importante, mas, a partir da perspectiva de formação humana, isso não deve ser o principal aspecto condutor. Nesse percurso reflexivo, íamos adentrando num processo interno de reflexão sobre o que compunha essa relação de vínculo que travávamos, identificando nuances e aspectos importantes para o exercício educativo.

2.3 Entrelaçamentos empáticos no caminhar participativo

Quanto ao processo participativo, aos poucos, iremos apresentar a escolha metodológica que é fornecida pelo autor Jara Holliday¹¹ (2018) e que nos inspirou a lançar mão da Sistematização de Experiências. Por ora, revelamos que há um elemento para nós muito importante que dá a “liga” das relações e que funciona como um componente vinculador: o processo empático. Inspiradas na perspectiva de formação humana e ainda dentro de uma pesquisa de proposta participativa, não pudemos deixar de identificar que o processo participativo, para nós que estamos caminhando para o mundo emocional, se dá através de um importante componente intersubjetivo que é a empatia. A Sistematização de Experiências é um método que nos chamou atenção por sua capacidade de promover um resgate reflexivo da ação em coletivo, buscando algo como a “alma” do grupo. Busca-se o que é próprio e singular da experiência coletiva e que nenhum processo de caráter avaliativo, analítico ou descritivo consegue alcançar. O desenvolvimento empático atua transversalmente nessa jornada.

2.3.1 Observação em primeira, segunda e terceira pessoa

De que é feita uma relação marcada pela empatia? Como pode ser explicada uma experiência empática numa relação? Juan Casassus (2009) traz da neurobiologia de Francisco Varela (2000) uma categorização de como pode se dar o posicionamento do observador frente a um fenômeno: na primeira, segunda ou terceira pessoa. Na primeira pessoa, são as experiências conscientes e eventos cognoscitivos, por exemplo. Um medo e uma dor são manifestações para um “si mesmo” que dá conta da ocorrência. Já as experiências de terceira

¹¹ Oscar Jara Holliday (2018), nascido no Peru e radicado na Costa Rica, é um importante pesquisador da Sistematização de Experiências que teve a oportunidade de vivenciar e formatar a utilização do método em vários países da América Latina junto às redes de Educação Popular. Esteve junto a Paulo Freire no Chile em programas de alfabetização e trabalhou fortemente com o movimento social campesino. A Sistematização de Experiências está ligada à prática político-pedagógica de importantes organizações como o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) e a Rede Alforja de países mesoamericanos que incorporou o método como essencial na sua própria constituição.

pessoa seriam fenômenos que não se manifestam no plano psíquico, que tendem a ser vistas como descrições objetivas do plano externo, mesmo os fenômenos que ocorrem dentro do corpo como a estrutura molecular – embora o dentro e fora sejam demonstrados pelas ciências como psicologia, biologia e filosofia como inseparáveis (CASASSUS, 2009). No entanto, segundo o autor, para o estudo da consciência é necessário transitar entre essas duas perspectivas (primeira e terceira pessoas) de modo que se tornam inseparáveis, criando a segunda pessoa.

Nesse caso, a segunda pessoa é empática, é o observador da experiência, que media, avalia e valida o que acontece. É uma observação do que acontece, na qual o observador abandona conscientemente sua posição distante (externa, na terceira pessoa) e se posiciona como alguém que repercute empaticamente as experiências que lhe são familiares e que pode se identificar com elas numa posição imediata (interna, na primeira pessoa). Mais ainda, ao falar de intersubjetividade, F. Varela – referindo-se às investigações de D. J. Provinelli e T. M. Preuss - não se refere ao encontro entre dois sujeitos, e sim ao fato de que no ser humano, como nos chimpanzés, a experiência do outro é algo que acontece conosco desde o início das nossas vidas, é intersubjetivo, tal como acontece com os bebês, em que não existem fronteiras que separam o eu do tu. (CASASSUS, 2009, p. 116-117)

Voltando para as reflexões de 2019, em um dado momento deste ano foi feito um acordo com as outras educadoras, combinamos de reduzir nossa frequência como educadoras nos encontros. Mas com isso, paradoxalmente, o posicionamento de “segunda pessoa” estava despontando com mais força diante das educandas. Havia uma preocupação maior com a qualidade da nossa presença, estávamos desenvolvendo uma autoconsciência sobre o que estava sendo feito, como e por quê. Subsídios teóricos eram aliados à prática em grupo, amadurecendo as possibilidades de uma experiência de pesquisa participativa. Desse lugar, percebíamos os movimentos da própria pesquisa se mostrando naturalmente, se revelando para nós. O processo apontava para uma pesquisa comprometida com a construção de significados mais coletivos e mirava para expandir ao grupo o crescimento que estava sendo oportunizado no processo de autoformação. Como uma espiral de formação humana se desenvolvendo junto à investigação científica.

A ciência crítica e reflexiva é, portanto, uma ciência responsável, consciente da necessidade de comunicação entre diferentes sujeitos e pesquisadores. Ao pensar a própria pesquisa, o pesquisador exercita a consciência e o diálogo, produz incertezas que permitem repensar suas descobertas. “O conhecimento do conhecimento científico comporta necessariamente uma dimensão reflexiva” (MORIN, 2008, 122), e é essa reflexividade a essência da teoria científica, pois a ciência com consciência só pode existir na medida em que se exercita o autoconhecimento e a autoconsciência, na medida em que se pesquisa para a sociedade e não para a própria ciência (MORIN, 2008). (STRECK et al, 2018, p. 128)

O caminho natural desse processo autoformativo engajado culminou com a proposta de incentivar as adolescentes a fazerem também um resgate memorial. Tivemos a ideia de construir juntas uma linha do tempo do grupo que buscasse a memória possível dos nossos encontros nos dois anos anteriores - o detalhamento desta atividade será apresentado adiante no capítulo 5 em forma de resultados preliminares. Foram cinco encontros produzindo esta linha do tempo em formato gráfico. Desenhamos uma sequência cronológica, em alguns cartazes, na qual identificamos atividades e temas. Fomos rememorando o que era possível em relação ao contexto das atividades, o que aprendemos, o nível de satisfação e aprendizado com os conteúdos e dinâmicas que foram possíveis relembrar de 2017 e 2018.

2.3.2 O mergulho da empatia

Nos quadros a seguir, resgataremos do Memorial breves relatos ainda no sentido das reflexões autoformativas que foram surgindo no primeiro ano de pesquisa, porém, dando um passo maior em profundidade.

Quadro 5 - Algumas atividades - agosto, setembro, outubro de 2017

Houve uma variedade de metodologias em torno do tema dos arquétipos femininos. Desde analisar ilustrações dos arquétipos, conversa sobre nossos ciclos menstruais, comportamentos, histórias de vida em torno da menstruação, até apresentação da mandala lunar (um diagrama mensal onde se registram diários pessoais sobre cada dia do ciclo, com o objetivo de cultivar o autoconhecimento em cada fase). Fizemos também algumas dinâmicas temáticas sobre os arquétipos, lembro de uma brincadeira muito marcante para memorização deles. Em roda e em pé, inicialmente, cada uma deveria chamar o nome de qualquer outra e imediatamente correr para ocupar o lugar dela no círculo, uma ocupando o lugar da outra sucessivamente. Essa brincadeira causava uma enorme confusão de nomes, o que gerava risadas. Em seguida, introduzimos os arquétipos. Cada vez que uma mulher fosse chamada, esta deveria dar uma resposta gestual (os gestos foram criados por mim anteriormente) que simbolizasse um arquétipo escolhido. O gesto demonstraria algum grau de (in)disponibilidade de acordo com a representação do ciclo, de modo que a mulher que chamou teria que reagir, indo ao seu encontro ou chamando outra mulher na sequência. Foi muito divertido, elas aderiram e nos entretemos juntas, além de ter cumprido com o objetivo de

memorizar as simbologias que ajudam a conhecer o ciclo menstrual em relação ao estado psicológico, à saúde, ao estado físico etc.

Fonte: A autora (2020)

No primeiro ano do grupo, essas atividades foram introduzindo aos poucos a nossa “cara”, algo próximo do nosso emolduramento identitário. Foi-se mostrando a nossa intencionalidade enquanto educadoras em tratar de assuntos relacionados ao mundo feminino, com interesse na subjetividade de cada uma, nas narrativas de vida felizes ou nem tão felizes. A essa altura, já se tinha solidificada a ideia de que nosso grupo não se concentraria somente num aprendizado técnico de fotografia. O contato com conteúdos de autorreflexão tornava-se uma característica dos encontros.

Quadro 6 - Exemplos de atividades – maio/2018

Fizemos uma dinâmica de “escutatória” na qual poderíamos falar em roda quaisquer questões da própria vida livremente, sobre as quais não tínhamos segurança de falar em outros ambientes. Essa dinâmica envolvia algumas regras: tratar os relatos como sigilosos, não interromper a fala, não dar conselhos e não fazer julgamentos. Houve aí relatos de violência de gênero. E então utilizei a meditação da criança novamente, mas adaptada para que gerasse conforto psicológico e pudesse fornecer recursos para se sentirem mais fortes a enfrentar essas e outras situações adversas que vieram nos relatos. Considero que esse intuito foi atingido em algum ponto, as reações das adolescentes foram positivas nesse sentido de sentirem-se mais amparadas.

Fonte: A autora (2020)

Uma marca dessas atividades era o estímulo à geração de empatia, porém realizadas de uma maneira um tanto aventureira. Observando tudo isso pelo viés da formação humana, podemos examinar melhor a empatia. Casassus (2009)¹², na construção da sua teoria da educação emocional, constata que as emoções são sustentadas pelas necessidades humanas. Para uma verdadeira empatia, o é preciso estar em genuína disponibilidade de escuta. Assim,

¹² Na ocasião de defesa desta dissertação, o professor Juan Casassus estava presente como examinador externo e pronunciou atualizações sobre a questão da empatia em sua teoria. Para o autor, a ideia de empatia precisa ser questionada, pois partimos da premissa de que cada experiência emocional é única, o que reitera o princípio da diversidade das experiências emocionais das pessoas. Portanto, não há como “colocar-se no lugar emocional de alguém”. O autor prefere o conceito de “compaixão” para evidenciar a conexão solidária no campo emocional.

podendo estabelecer uma comunicação favorável para que a pessoa em aflição busque, dentro de si, as necessidades não atendidas que possam estar sustentando o desconforto emocional.

Por isso, dizemos também que o nível das necessidades é particularmente importante para a comunicação empática. Quando consigo conectar uma emoção com a necessidade que lhe dá origem, ou quando posso conectar o juízo que uma pessoa emite com sua necessidade, então posso me dirigir diretamente à sua necessidade sem me enredar nos juízos ou nas emoções. Compreender isso é crucial para compreender a comunicação empática. (CASASSUS, 2009, p. 181)

Em 2019, eu¹³ passei a abrir espaço para o que significa o território das emoções dentro e fora de mim. Fomos descobrindo que a geração da empatia não se dá somente com o teor dos conteúdos dos quais se fala, mas seguramente com a qualidade da conexão estabelecida entre as pessoas. Uma dinâmica que incentiva a escuta sem interrupções, sem expressão de julgamentos, obviamente, suscita fortes narrativas e provoca um clima de abertura empática, pois a produção de julgamentos perde força. Mas é um exercício que podemos caracterizar de certa maneira como uma espécie de “empatia técnica”. A presença numa interação humana, isso sim é um exercício que não se garante somente com o controle de condições comportamentais. É um exercício interno e sutil que acontece de dentro do humano. E para a condição de educadora deve-se partir de si.

Se quisermos entender a Educação acertadamente numa concatenação com a vida humana, as disposições psíquicas em geral do ambiente humano em que a Educação deve acontecer, as condições emocionais das pessoas envolvidas, tanto da criança a ser educada como do adulto que educa, ganham uma importância crescente; revela-se que para o êxito da Educação necessita-se de uma bem determinada atitude emocional das pessoas envolvidas. Falo, de forma geral, de uma atmosfera pedagógica e compreendo por essa a totalidade dos estados emocionais e de humor (*Stimmung*) e as relações de simpatia e antipatia diante das quais a educação acontece. (BOLLNOW apud RÖHR, 2011, p. 202).

Para a formação humana, esse autocontato é uma condição para que o educador ou educadora não se perca de si mesmo nas projeções, expectativas e crenças sobre a atividade que desempenha. Em outras palavras, o educador precisa estar provocando a própria autoformação humana para que a tarefa pedagógica seja construída com uma preocupação ética. Como diz Röhr (2013), a dimensão espiritual tem o poder de atuar numa espécie de “coordenação” da nossa multidimensionalidade. O educador que empreende a formação humana deve compreender que é um processo de via de mão dupla com os educandos. À medida em que ia sendo tocada por essa preciosa reflexão introspectiva, ia-me dando conta da minha própria

¹³ A partir deste momento até o próximo item, utilizaremos a conjugação na primeira pessoa do singular, por estarmos nos referindo à dimensão emocional da educadora-pesquisadora.

multidimensionalidade, entrando em contato com expectativas e projeções e, sobretudo, dando-me conta da distância que mantinha, em especial, da minha própria dimensão emocional

2.3.3 As emoções, a presença, o vínculo

Sem dúvida, havia um desejo de oferecer uma experiência de conexão íntima, de formação além da transmissão de conteúdos. Mas a presença genuína do educador ou educadora envolve estar ali com todo o seu ser. Quando o autor Casassus (2009) fala do estado de presença é porque é um elemento determinante para a qualidade de formação do vínculo.

Ao longo de 2019, tornou-se central a reflexão sobre um conflito que houvera no ano anterior. Em 2018, algo aconteceu em razão de uma redução inesperada nas presenças das jovens que faziam parte da formação inicial do grupo. Esse segundo ano de atividades começou com uma ampliação do grupo, novas integrantes somaram-se aos encontros, criando um grupo misto de antigas e novatas. Foi uma certa explosão de presenças, bastante movimento e intensidade de atividades. Mas algumas faltas passaram a acontecer inesperadamente, junto com conversas paralelas, suscitando uma desconfiança entre as educadoras sobre uma possível resistência à convivência entre os dois grupos de educandas. Esse fato moveu uma série de indignações de nossa parte como educadoras que culminaram num conflito com as jovens. Faltava em mim a consciência emocional da frustração que ocorria com a instabilidade nas presenças – falaremos de consciência emocional mais adiante. Sobretudo, faltava-nos a noção de que essas ausências são naturais, dado o universo com o qual estávamos lidando, o de educação não formal.

O que acontece normalmente é que não temos consciência das emoções que estão na base da interação. Não nos damos conta da maneira pela qual nossos julgamentos, nossas decisões e, certamente, nossa ação nos afetam. O fato de não as vermos ou de não as percebermos conscientemente não significa que as emoções sejam marginais. Por exemplo, nossos julgamentos dependem tanto da análise racional como da emoção que estamos sentindo. Um julgamento sobre o mesmo evento, relacionado com outra pessoa, dependerá da informação que temos sobre ela. No entanto, esse julgamento vai variar radicalmente se for formulado com ira ou com abertura em relação ao outro. O que estamos dizendo é que as ações que resultam dos julgamentos que formulamos, assim como os próprios julgamentos, dependem tanto da cognição como da emoção. (CASASSUS, 2009, p. 125)

Eu mantinha expectativas sobre os encontros e isso me acompanhava desde o início da formação do nosso grupo. Havia um desejo de provocar reflexões que tocassem nas opressões relacionadas à questão de gênero e uma forte aspiração de oferecer recursos de ordem psicológica às adolescentes. Havia, aliás, na minha história, a vontade de sanar o meu próprio

passado no qual me faltaram esses recursos enquanto feminista. Ou seja, em que medida imagens e crenças minhas habitavam o que eu considerava importante para elas? Essa combinação de expectativas particulares e uma forte preocupação com a manutenção do interesse das adolescentes distanciava-me de uma consciência mais sutil daquele encontro, especialmente do universo emocional que ocorria em mim.

Por mais que desenvolvamos uma atividade com excelentes intenções, podemos estar distantes de uma comunicação favorável à abertura emocional. Formação humana e educação emocional se cruzam aqui em grande medida, pois uma potencializa a outra. Dessa maneira, quão menos consciente o educador está de suas emoções e expectativas, menos poderá influenciar num contato propício ao processo de formação humana. Assim como terá menos condições de tratar a empatia com sua devida importância e profundidade.

Quando o contato com o outro aparece no presente e está livre de imagens, juízos, temores, fantasias, dever ser etc., é um contato verdadeiro e profundo. No entanto, é muito mais frequente acontecer de o encontro com o outro ou com os outros ser tingido ou distorcido com a história, as expectativas, as emoções que temos no momento e, a partir daí nos afastamos de um contato que leve a uma intimidade real, na qual sentimos que podemos compartilhar com o outro o que somos e o que nos sucede e ser acolhidos por esse outro com nossa verdade. (CASASSUS, 2009, p. 143)

Vemos, portanto, a importância de entrar em contato com as próprias emoções e entrar em contato com as próprias expectativas, não com o objetivo de mudá-las imediatamente, mas de manter-se integrado consigo mesmo no papel de formador ou formadora. Admitindo, inclusive, e como já dito, a experiência do fracasso diante dos nossos objetivos. O educador Röhr (2011) fala-nos sobre isso quando diz que o processo de educação envolve depararmos com a possibilidade do fracasso das nossas intenções, do planejamento, do que podemos considerar como objetivo maior da nossa ação, por mais amparadas que possamos estar em princípios da formação humana. Não controlamos os resultados do processo. Reduzir a carga de controle sobre o andamento dos resultados é algo importante. O autor enfatiza: “relação de profunda relevância para a vida de professor que, caso o fracasso não seja assumido como parte da dignidade humana, pode levar o educador a estados de depressão ou atitudes cínicas, por exemplo”. (RÖHR, 2011, p. 207)

2.4 O universo das emoções: um mundo oculto

A autoformação humana foi nos levando para o universo das emoções. Digamos que acompanhando a preparação de um processo participativo de pesquisa, havia um mergulho introspectivo simultâneo por parte da pesquisadora. E essa exploração interna ganhava

contornos que aos poucos iam transbordando para novos modos de sentir-pensar-agir dentro do grupo, provocando novos afetos e iluminando a jornada de Sistematização de Experiências (Jara Holliday, 2018) que estava por vir. Fatalmente, as emoções da pesquisadora estavam no centro da experiência de pesquisa e se mostravam vivas o suficiente para revelarem a sua origem no fenômeno relacional, no processo de grupo. De forma que a Sistematização viria banhada por esse território fluido composto, metaforicamente, por um rio e seus afluentes. Porém, de um modo que não se sabia onde era nascente e onde era foz. Ou seja, onde as emoções começavam e desaguavam. A Sistematização poderia ajudar a revelar esses caminhos aquíferos, sintonizada com os processos emocionais de grupo de maneira a proporcionar uma experiência participativa formativa transversalizada pelas bases da educação emocional.

Começaremos, portanto, assumindo que definir as emoções não deve ser encarada como uma tarefa simples. Por ser um fenômeno normalmente generalizável a toda humanidade, justamente por essa atribuição de caráter universalizante, tratamos a emoção como algo banal. Existem muitos argumentos para explicar a marginalidade que as emoções ocupam culturalmente. Mas o fato é que esse lugar de banalidade acaba por ocultar sua complexidade vivencial, além de que são inúmeras as definições no próprio campo da ciência. Ao ser observada cuidadosamente, apresenta-nos um mar quase sem fronteiras constituído por pensamento, corpo, mente, cérebro, fala, pele, ações etc. Casassus (2009) traz uma definição menos exata, mas não menos importante. Essencialmente, ele a trata como uma “energia vital”.

Não existe um consenso sobre o que é uma emoção. Alguns dizem que é uma resposta a acontecimentos importantes para as pessoas, outros a consideram uma experiência pessoal, que é fundamentalmente de prazer ou de dor. A emoção também é considerada uma disposição para a ação. Outros, ainda, a consideram como estruturas de significado em um acontecimento que afeta uma pessoa. Neste texto, as emoções são mais que uma experiência psicológica ou biológica. Para mim, as emoções são energias vitais. Trata-se de um tipo de energia que une os acontecimentos externos aos acontecimentos internos. Por essa qualidade de ligar o externo com o interno, as emoções estão no centro da experiência humana interna e social, são um modo de relação entre o interno e o externo, de internalização e externalização, unidos por uma energia que é uma disposição para agir. Como acabamos de dizer, as emoções são uma energia vital. (CASASSUS, 2009, p. 87)

Quando pensamos na centralidade das emoções na vida humana, indagamo-nos por que elas ocupam uma certa marginalidade no senso-comum. Quando pensamos em sabedorias para o exercício de evolução pessoal, as emoções parecem nos atrapalhar. Mas aqui, ao contrário, ao “ensaiar” o início desta pesquisa em torno das vivências em grupo e da formação humana, as observações e auto-observações sobre as emoções logo tornaram-se uma zona central.

Casassus (2009) reafirma que emoção é ponte. Ela é um fenômeno resultante do encontro entre os disparadores internos com os disparadores externos (o que chamamos normalmente de “gatilhos”). Em nosso ponto de vista, partimos da ideia de que temos pouco domínio sobre tudo isso. Os disparadores internos têm a ver com um organismo multidimensional que dispõe de conteúdos da nossa memória (passado) somados a um estado físico e subjetivo (presente) e tudo isso compõe uma alquimia interna com uma capacidade própria de influência sobre a experiência emocional. Não é possível controlar esse processamento.

Do ponto de vista do externo, consideramos que não é possível controlar os gatilhos, ou seja, os disparadores externos, simplesmente porque não é possível prever o futuro, que fenômenos virão até nós. Podemos ter noção dos acontecimentos vindouros, do que as pessoas e o contexto oferecerão – que podemos chamar de “antecipação de gatilhos”, mas sempre haverá elementos não previstos. Assim como no âmbito interno temos noção do que carregamos como memória e de como nossa corporeidade pode influenciar no processo de disparo interno¹⁴, mas não dominamos esse leque de informações físicas e subjetivas. Finalmente, não controlamos a emoção.

Nas duas dimensões que envolvem a experiência emocional, interna e externa, podemos intervir, mas não podemos controlar, ter o domínio como um piloto de avião numa cabine de comando. Aqui, consideramos que educar-se emocionalmente é trilhar um caminho que envolve aprender a intervir nesses dois campos, interno e externo, em sintonia com a emoção e de maneira cada vez mais responsável consigo e com o mundo. Essa é uma contribuição da formação humana para o processo de educação emocional. Tudo isso envolve abrir-se ao mundo emocional e descobrir que as emoções atuam como um mapa, grande parte das vezes oculto, que dá o tom das nossas ações. E no percurso autoformativo da pesquisadora, a teoria de educação emocional que trazemos nos ofereceu grande suporte.

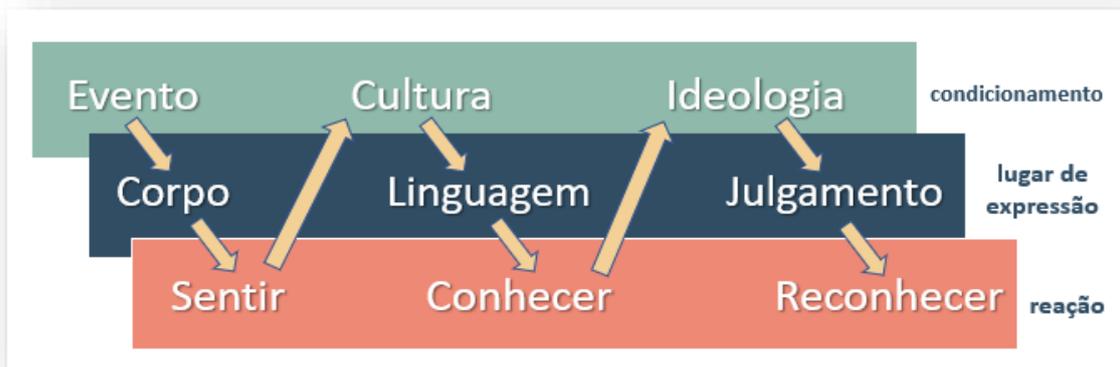
Como tarefa científica, portanto, apresentaremos definições do que consideramos como componentes da educação emocional. Falaremos de consciência emocional, compreensão emocional, regulação emocional e modulação emocional.

2.4.1 Consciência Emocional

¹⁴ Por exemplo, quando estamos com sono por termos dormido mal e vamos ao encontro de um contexto desafiador, sabemos que estaremos mais suscetíveis a emoções desconfortáveis.

O processo de consciência emocional não se confunde com procurar causas e efeitos, ou mesmo com concentrar-se em descrições psicológicas e análises sobre fatos e eventos, tampouco com encerrar o processo de conscientização com o ato de nomeação das emoções. A Consciência Emocional baseia-se no sentir, é estar atenta à experiência emocional, sabendo que ela, grande parte das vezes, não é prazerosa e que frequentemente tendemos a nos afastar dela ou querer resolvê-la de imediato. Consciente e inconscientemente, queremos nos livrar dela com regularidade. Sendo assim, uma parte importante da educação emocional é perceber como evitamos sentir as emoções no cotidiano. É uma tendência comum, mas cada indivíduo tem uma experiência particular com essa evitação. O ato de identificar isso já é um grande passo.

Figura 2 - Ciclo das emoções vivido inconscientemente



Fonte: A autora, adaptado de Casassus (2009, p. 104)

O desenvolvimento da Consciência Emocional, em primeiro lugar, passa por ampliar a atenção ao mundo físico contido no corpo. Na figura acima, percebemos três camadas (condicionamento, lugar de expressão e reação) que percorrem um caminho tanto físico, quanto simbólico por onde a emoção atua, mas ocorrendo de maneira não consciente. Tudo isso acontece rapidamente, pode ser numa fração de segundo, e a prática da Consciência Emocional significa dar ênfase ao *sentir* (camada de baixo), sem cairmos na ilusão de que com isso haverá algum tipo de interrupção da emoção. Dar ênfase ao sentir é “arrastar-se” menos pela linguagem e pelo julgamento produzidos na presença das emoções (camada do meio) e ativar a percepção interna. Mas não se trata de resistir aos julgamentos numa tentativa de autorrepressão, e sim de observá-los, os juízos, e testemunhá-los com afincos.¹⁵

¹⁵ Ressalvando-se que, em situações de perigo real, esse processo ganha outras ênfases, talvez no campo da ação. Mas a título de educação emocional no modo como apresentamos dentro do nosso estudo contextualizado, importa-nos focalizar no sentir.

A construção do hábito da Consciência Emocional envolve encarar a emoção como fonte importante de informações. Daí, então, o que propomos como exercício dessa consciência passa por colocar menos atenção nos desdobramentos interpretativos sobre o evento que nos proporciona a experiência emocional e esforçar-se por concentrar no que realmente está se passando em nós como organismo multidimensional. Consiste em fazer contato com um lugar em nós onde é possível identificar a ocorrência de um movimento composto por uma gama de informações conscientes e não conscientes. E sobre elas podemos colocar nossa atenção na tentativa de ampliar cada vez mais a consciência. É neste lugar, nesta zona fronteira entre o consciente e o não consciente, nesta ambivalente fronteira, por excelência, em que vamos mergulhando corajosamente, desenvolvendo recursos para conduzir o que se passa.

Para nós, desenvolver o conceito de educação emocional requer considerar o estado de presença como de grande valia nessa busca, acolhendo a emoção como algo natural, que frequentemente nos toma de assalto, e pelo qual precisamos nos posicionar como responsáveis. Não no sentido de culpabilizarmo-nos pelo que estamos sentindo, o que pode tanto nos aprisionar como reféns das emoções, como facilmente fazer-nos imputar a elas uma justificção para o descontrole das nossas ações. Também não se trata de, ao se responsabilizar, retirar a responsabilidade ética do mundo que nos rodeia. Mas assumir o comprometimento de nos conscientizarmos da nossa experiência emocional o mais próximo possível do momento exato dela, para então decidirmos rumos mais apropriados de ação, levando em consideração o bem-estar nosso e do que nos rodeia (CASASSUS, 2009, p. 141). Vê-se que não é, nem de longe, uma tarefa fácil.

Há uma grande distância entre pensar e refletir sobre mim mesmo e ter consciência do que está me ocorrendo. A reflexão intelectual acerca das emoções é algo que afeta nosso cérebro cognitivo, mas a experiência afeta nosso cérebro emocional. A reflexão pode nos levar a iniciar buscas sobre nós mesmos, sobre nossas emoções, nossos sentimentos e formas de agir. Mas não nos leva à descoberta nem à compreensão. Em parte, isso se deve ao fato de que trabalhamos com informação do passado e não do presente. Trabalhamos com nossas recordações e nossas memórias são seletivas: deixam de lado aspectos desagradáveis, nós nos esquecemos dos detalhes e os fatos são reconstruídos de maneira enviesada. O que está ocorrendo comigo, está ocorrendo no tempo presente, com toda sua complexidade. (CASASSUS, 2009, p. 134)

Inferimos através da obra de Casassus (2009) que educar-se emocionalmente envolve assumir que há uma armadilha das interações emocionais humanas que é marcada por uma habitual inconsciência. Suprimimos elementos importantes, físicos e subjetivos, contidos na complexidade do nosso sentir ou não pudemos dar legitimidade à complexidade do nosso sentir. Com isso, vamos deixando de agir integrados com o poder desse campo, perdendo a capacidade

de tomadas de decisão mais íntegras, mais responsáveis conosco e com o mundo. Ou, mesmo que tenhamos um tanto mais de consciência emocional, temos poucos recursos aprendidos para atuar nesse campo. Portanto, suprimir elementos do nosso sentir vai se tornando uma necessidade de sobrevivência. Contudo, nos deixa condicionados e incompletos na nossa experiência integral.

Não queremos pregar que o objetivo da educação emocional deva ser manter-se em busca da experiência emocional consciente totalizante. Não cogitamos isso como solução, pois é natural que a consciência não assimile tudo o que está se passando em nosso organismo. Por exemplo, há uma infinidade de processos ocorrendo em nosso corpo, sem que precisemos conhecê-los conscientemente para que sejam funcionais (DAMÁSIO, 2004). Mas se queremos produzir mais sabedoria em torno da dimensão emocional, das nossas ações e reações, precisamos ampliar, sim, a consciência emocional.

Mas dizemos tudo isso sabendo que a habitual desatenção com o mundo emocional tem a marca de uma cultura que não nos educa emocionalmente. Nossa sociedade centra no fazer, ou melhor, no comportamental e tenta afastar as emoções. Então, o ato de sentir profunda e prolongadamente, quando isso é possível, é um exercício de consciência emocional que fazemos para “abrir espaço” internamente. A atitude contemplativa faz parte do caminho. Naturalmente, conteúdos emocionais aos quais nunca demos atenção passarão a ser objeto da nossa consciência. E vamos admitindo que elementos da experiência emocional são um “termômetro” importante para nossa ação no mundo. Ao longo da caminhada de conscientização emocional, vai-se dando espaço ao sentir, desenvolvendo paulatinamente alguma forma de discernimento.

Dito isso, o autor ressalta o quanto somos movidos e movidas por nossas emoções na maior parte do tempo (CASASSUS, 2009, p. 150). Em vista disso, listamos as maneiras mais comuns de se evitar o sentir. Podemos organizá-las em cinco grandes tendências, a saber:

- Me ponho a analisar o que sinto em vez de sentir o que me passa
 - Uso ferramentas externas para mudar o que sinto
 - Me ocupo para evitar a emoção presente
 - Somatizo para não sentir o sofrimento emocional
 - Culpo aos outros pelo que me acontece
- (CASASSUS, 2020)

Compreender o fenômeno emocional em nós tem a ver com mergulhar abaixo dos nossos automatismos comportamentais. A emoção, diz o teórico Casassus (2009), promove um julgamento sobre o evento antes mesmo de pensarmos sobre o evento. “A emoção precede a linguagem” (CASASSUS, 2009, p.107). Em vista disso, à medida que foi sendo aberto espaço

para o fenômeno emocional na caminhada de nossa autoformação humana em 2019, junto ao grupo de mulheres em evidência nesta pesquisa, foram-se descortinando “camadas” ocultas que nos habitavam. Questionamentos sobre o propósito das nossas práticas iam surgindo. Até que ponto o empenho na formulação das nossas atividades era alimentado por um medo de não conseguir manter a presença das jovens? Processar esse medo na jornada de autoformação trazia consigo a consciência do quanto se empregava energia em evitar a evasão das educandas, o que me levava, inevitavelmente, a uma certa exaustão.

Para Casassus (2009), a ressonância emocional surge quanto mais abre-se um espaço interno em nós. Aí está o aprimoramento daquilo que nomeamos como intersubjetividade. “Quando exploramos e tomamos consciência dos padrões e automatismos com que nos relacionamos com os outros, podemos descobrir novas formas de encontro determinadas pela presença no aqui e agora, pela consciência e pela abertura em relação à experiência” (CASASSUS, 2009, p. 122).

2.4.2. Compreensão emocional

A compreensão emocional é uma atitude interna que se orienta para o entendimento da emoção da pessoa diante de nós. Trazemos a seguinte definição:

A compreensão emocional não ocorre de forma analítica, mas num instante em que: a) nos abrimos ao que nos acontece, ao que estamos sentindo nessa situação; b) buscamos em nossa experiência emocional, presente e passada, algo que faça sentido para nós no que se refere à experiência emocional do outro e que possa corresponder à sua experiência; e c) nos abrimos ao outro e decidimos lá ficar. (CASASSUS, 2009, p. 127)

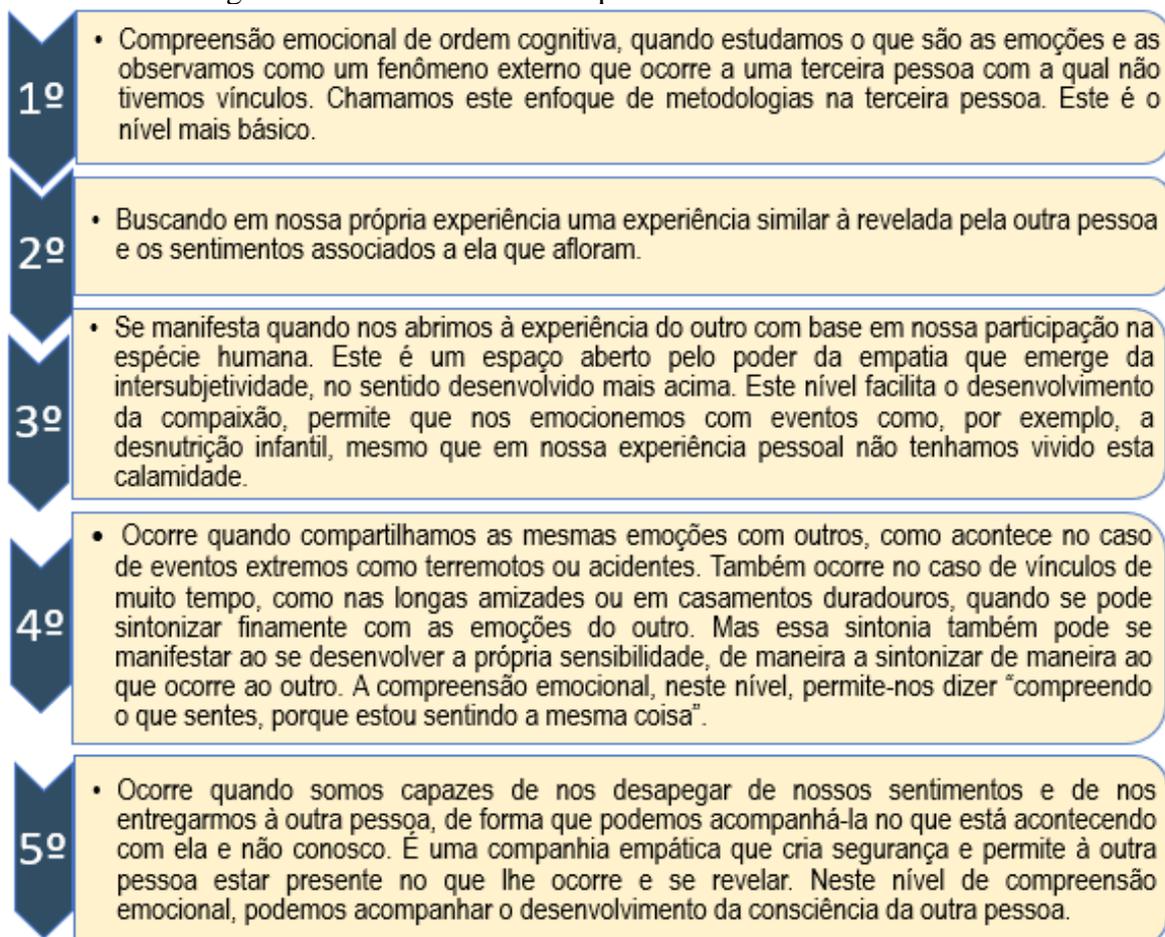
É a decisão de compreender outra pessoa emocionalmente, o que se passa com ela, mas não só uma decisão como uma disposição em vários os níveis da nossa multidimensionalidade. O processo de compreensão emocional só é possível quando desenvolvemos a Consciência Emocional de nós mesmos, explicada anteriormente. Por enquanto, podemos dizer que ela não pode faltar a um educador ou educadora emocional. Sem a agência da compreensão emocional, a postura de compaixão torna-se incompleta, permanece num nível estreitamente racional e, portanto, passageiro, obstáculo para se empreender a formação humana. Aliás, existem vários estágios de compreensão emocional que apresentaremos a seguir.

Analisando os cinco estágios de compreensão emocional propostos pelo autor, dizemos que, enquanto acontecia nossa caminhada de autoformação humana dentro do grupo, fomos percebendo que a habilidade em “compreender emocionalmente” atuava principalmente nos estágios um e dois mencionados, chegando ao terceiro em alguns momentos.

No primeiro, a experiência é de nível cognitivo, aquela em que a escuta e a fala são a experiência essencial, que já caracterizamos como uma espécie de “empatia técnica”. Há uma operação em nível da dimensão mental principalmente. O segundo estágio nós vivenciamos ao compartilhar experiências emocionais do passado em grupo, deixando-nos afetar pelos sentimentos que poderiam aflorar no momento. O terceiro estágio se apresentou quando estivemos compartilhando questões relacionadas a sexualidade no universo das mulheres, bem como questões de opressão e violência.

Já o quarto estágio foi iniciando uma aproximação de nós nas microrrelações que foram se instalando com um grupo menor no fim do ano de 2019, com o qual foi possível introduzir a metodologia de Sistematização de Experiências. Traremos esse diálogo sobre o processo participativo no capítulo 5, em forma de dados descritivos e discussões. Percebemos o quanto é importante para um educador ou educadora conhecer esses níveis e que não é suficiente sabê-los, mas desenvolver-se emocionalmente rumo a habilidade de compreender emocionalmente, parte fundamental de sua prática, de um saber incorporado.

Figura 3 - Cinco níveis de compreensão emocional em Casassus



2.4.3 Educar para regular as emoções

O caminho da consciência emocional no exercício da educação vai desaguar no aprendizado da regulação emocional. O sentido do termo “regular” nós queremos localizar como “ajustar”. Ressalvamos, está na direção oposta de controlar, censurar ou reprimir. Mas, sim, atuar para que a consciência advinda dos sinais emocionais promova ações mais saudáveis e construtivas, tanto individualmente como coletivamente. E o grande ensinamento para o formador ou formadora humana que se propõe ao caminhar da educação emocional consiste em, primeiramente, expandir seu próprio repertório de ferramentas de regulação emocional.

Conforme diz Casassus (2009), a tomada de consciência emocional é o primeiro grande passo. “Podemos fazer esse ato de consciência várias vezes por dia, perguntando a nós mesmos *como estou me sentindo?*. Quando alguém se faz essa pergunta com frequência, rapidamente notará que a resposta varia durante o dia.” (CASASSUS, 2009, p. 151). Haverá um momento, diz o autor, no qual energia vital que compõe a emoção virá acompanhada da energia da consciência. Isso se revela num processo de detecção das emoções não só de alta intensidade, mas as de baixa intensidade também. Essa última são os estados de ânimo¹⁶, que são cotidianos e podemos aproximá-los do que conhecemos como humor. Eles são muito presentes, mas é comum que não constatemos a sua atuação. (CASASSUS, 2009).

É essencial também o reconhecimento que se dá com a nomeação da emoção, com a legitimação do que nos ocorre como parte de nós no momento quando ocorre. Não significa que somos a emoção, mas estamos sentindo-a humanamente e é preciso autorizar a presença desse fenômeno. (CASASSUS, 2009). Essa autorização que pode ser treinada em forma de diálogo interno já é uma intervenção no campo da regulação emocional. Casassus (2009) fala em “objetivar” a emoção que é uma tentativa de vê-la como observador, como um estado passageiro da nossa existência. Quanto mais se aprimora o processo de conscientização, mais irão se revelando os componentes negativos que alimentam estados de aflição, até que possamos intervir nesses componentes.

Em termos de intervenção prática, não iremos aprofundar esse tema em torno de técnicas que podem ser ensinadas. Sobretudo, falar sobre isso de forma descontextualizada pode criar a impressão de que há fórmulas prontas para regulação emocional. E educação emocional, para nós, envolve uma atenção especial ao contexto onde se educa. Mas tomaremos

¹⁶ Casassus (2009, p. 98) explica que “os estados de ânimo podem ser vistos mais como estados do que como reações momentâneas. [...] Também se caracterizam por ser o pano de fundo afetivo a partir do qual podem surgir emoções.”

Mikolajczak e Desseilles (2014) para dizer que “regulação emocional abrange o conjunto de processos através dos quais o indivíduo modifica a sua emoção” (2014, p. 23). Essa modificação pode se dar quanto ao tipo de emoção, isso inclui considerar a “valência afetiva” (MIKOLAJCZAK; DESSEILLES, 2014) dela, ou seja, se é agradável ou desagradável, pode se dar ainda quanto à intensidade e quanto à duração. Esses três componentes podem ser objeto de regulação emocional, sabendo-se que a modificação da emoção se dará tanto no âmbito do corpo, como da mente.

2.4.4. Educar para modular as emoções

Modulação emocional é a forma de demonstrar o que estamos sentindo, seja mais ou seja menos transparente, seja com maior ou menor grau de escolha consciente. À medida em que vamos crescendo na nossa educação emocional, o nosso leque de repertório comportamental vai se ampliando, gerando mais possibilidades. E assim podemos ir nos aproximando de escolhas mais importantes para nós, mais coerentes com quem somos e com o que queremos.

A modulação emocional é a expressão da emoção para fora, expressa numa ação. A modulação se torna mais adequada à medida que a pessoa entra na maturidade emocional, porque a pessoa emocionalmente madura é capaz de se separar de sua atitude reativa. Quer dizer, é capaz de separar sua reação emocional daquilo que está observando e percebendo. A modulação é necessária para poder expressar as emoções equilibradamente sem inibi-las e sem extrapolar. Para isso, acreditamos ser necessário: estar em contato com o outro. Estar consciente do que se sente permite modular a expressão. A sintonia com as emoções dos outros e dos grupos permite agir coerentemente com elas; e assumir a responsabilidade do que fazemos com as próprias emoções. Capacidade de expressar as diferentes emoções: no âmbito corporal, permitir que o corpo se expresse na linguagem, poder nomear e expressar verbalmente; e por meio de outras formas de expressão não verbais. (CASASSUS, 2009, p. 154)

Grande parte das vezes, a modulação emocional será um processamento altamente intuitivo. A razão pode estar compondo a escolha como mais um dos componentes de uma “alquimia” especialmente complexa e que resultará em uma expressão. Numa prática de formação humana, essa eleição intuitiva da expressão emocional é algo muito especial, pois o formador ou formadora humana não deve se afastar do seu universo íntimo, de seu eu mais verdadeiro na sua prática. Entretanto, deve agir cuidadosamente para não ferir, não afastar o seu educando ou educanda. É um profundo estado de comunhão consigo e com o outro, mas

que não deve resultar em uma condição de alerta e policiamento de si, mas virá de uma busca e desenvolvimento próprios que são lentos e gradativos.

Nesse sentido, para um educador ou educadora lhe cabe um aprimoramento constante de sua própria educação emocional. Desenvolver a modulação emocional não depende exatamente um ato de esforço. É algo processual que se vai buscando na medida em que abrimos espaço para o sentir e nos conscientizamos das nossas próprias emoções e ações. Não deixa de ser um treino. Contudo e obviamente, a forma de expressão que elegemos depende do cultivo dos nossos valores, de onde queremos chegar nas relações. E, para nós, a consciência da multidimensionalidade do ser é um pressuposto para essa busca.

“A mente é a ideia do corpo”
(Espinosa)

3 DESAFIOS PARTICIPATIVOS EM TEMPOS PANDÊMICOS: CORPOS PANDÊMICOS E AS TRANS-FORMAÇÕES POLÍTICO-EMOCIONAIS

Entrando no ano de 2020, fomos atravessadas por uma pandemia mundial. A proliferação do novo coronavírus, o covid-19, mudou repentinamente nossas vidas. Inicialmente, tivemos que ficar confinados e confinadas em casa por vários meses no primeiro semestre de 2020, sem garantia de como seriam nossas vidas. Não se sabia como o vírus se comportaria socialmente, quanto tempo teríamos que permanecer em isolamento físico, como funcionariam as instituições às quais estávamos vinculados e vinculadas, além de insegurança em relação a nossos trabalhos e remunerações.

Especialmente os trabalhos informais foram prejudicados, pois não poderíamos exercer nossas atividades artísticas, culturais, as que funcionam no contato social face a face no ambiente público, na rua, ao contrário das atividades que poderiam ser executadas via internet. Vendedores e prestadores de serviços informais, segmento social de cidadania mais fragilizada¹⁷, sem garantia de direitos trabalhistas, que não são assistidos por instituições profissionais, estes compõem grande parte da população que habita o território onde funciona o NEIMFA, instituição que abriga nosso trabalho com mulheres desta pesquisa.

Estamos falando de uma população pobre que foi especialmente atingida pelas consequências da pandemia. Por isso, não podemos deixar de mencionar que houve muitas mudanças sociais em 2020 e 2021, cujo significado ainda estamos absorvendo, e que forjaram novas relações. O Brasil, especialmente, foi afetado por uma política de morte com um governo deliberadamente negligente com a proteção sanitária e social de sua população, o governo do presidente Bolsonaro¹⁸.

Hospitais lotados, falta de cilindros de oxigênio, pessoas morrendo em filas de espera, falta de planejamento e relaxamento de medidas de distanciamento social, resistência e redução de auxílios financeiros por parte do Governo Federal, inúmeras construções de covas rasas: todo esse mundo de morte era justificado porque se refletia sobre as populações mais vulnerabilizadas e com “menor capital humano”. A morte também era indireta, impulsionada pelo

¹⁷ A autora Raquel Coelho de Freitas (2020, p. 21) define: “Por cidadania mais fragilizada quero ressaltar as assimetrias que há entre os grupos dominantes e os grupos sociais subalternizados nas relações de poder na sociedade. Embora a cidadania, em seu significado político liberal, tenha o propósito de homogeneizar e desfazer essas diferenças, é por meio das relações político-institucionais experimentadas no plano existencial dos sujeitos que ela mais se revela desigual e desigualizante”.

¹⁸ “Em abril de 2020, quando o número de óbitos pela covid-19 disparou no Brasil e ultrapassou o da China, Bolsonaro menosprezou os óbitos em entrevista coletiva no Palácio do Planalto ao afirmar: “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre”. E, em maio, zombou das recomendações de distanciamento social da OMS ao também declarar em entrevista coletiva que “cometeria um crime”, pois realizaria um churrasco e um jogo de futebol para 30 convidados, dentre ministros e “servidores mais humildes” que estavam ao seu lado.” (VILARINHO, 2021, p. 86)

desemprego, pela redução da renda e pelas más condições de habitação que também acometiam majoritariamente esses grupos populacionais. (VILARINHO, 2021, p. 86)

Em função de todo esse contexto de insegurança social, foi necessário ir agregando novos paradigmas teórico-metodológicos para a relação com essa nova realidade que se transformara tão rapidamente. Devemos lembrar que estamos falando de grupos humanos, sistemas vivos, mutantes e que fazem parte de outros sistemas culturais coligados e em disputa com estruturas de poder. Há um movimento de mudança interna em correlação com mudanças externas sociopolíticas, uma dialética sem fim que atua sobre os indivíduos e que os faz atuar para dentro e para fora de suas agrupações. A concepção de André Morin (2004) nos seus estudos sobre a pesquisa-ação integral, abordagem metodológica também participativa, enfatiza o caráter complexo da realidade. Ao invés de considerarmos o real como um vasto panorama no qual elegeremos um recorte a ser simplificado por nossa pesquisa, devemos assumir algo diferente: há uma realidade vacilante, oscilante com um objeto de mesma qualidade e com o qual dialogaremos. Para nós, enquanto “profissionais” da educação, o autor enfatiza.

A visão do profissional sobre o real será marcada pela complexidade, pela perplexidade e não pela simplificação de problemas. O profissional estudará seu campo, considerando-o como único com suas configurações locais de tempos e de lugar, e sabendo vê-lo a partir de uma visão ampliada, global ou macroscópica. Inspirando-se na abordagem etnográfica de observação microscópica, o profissional saberá situar as múltiplas facetas de seu campo em uma visão mais ampliada, até macroscópica, que faz parte de um ou de vários sistemas culturais. Ele considerará esses sistemas como todos vivos, compostos por personalidades humanas cujas previsibilidade está longe de ser assegurada apesar de todas as teorias que pretenderiam o contrário. (MORIN, 2004, p. 32)

Emplacar uma pesquisa de caráter participativo não é uma tarefa simples. Engana-se quem acha que estar presente e envolvida em uma iniciativa será, por princípio, um facilitador no processo de produção de dados. A pesquisa de caráter participativo é muito potente no sentido de valorizar o que pode ser produzido coletivamente e isso significa um sujeito pesquisador implicado com o meio, que atenda ao fluxo do tempo e espaço onde se situa a realidade vivida e estudada. As metodologias participativas carregam o compromisso com a reflexividade contínua, permanente, a saber:

É essa reflexividade a essência da teoria científica, pois a ciência com consciência só pode existir na medida em que se exercita o autoconhecimento e a autoconsciência, na medida em que pesquisa para a sociedade e não para a ciência (MORIN, 2008) (...) A reflexividade não pode ser dissociada de uma postura moral dos pesquisadores e de um compromisso sociopolítico com o ato de pesquisar. Essas breves considerações acerca da importância de uma consciência reflexiva auxiliam-nos a introduzir a reflexividade enquanto

critério essencial das metodologias participantes. (STRECK *et al.*, 2018, p. 128)

Encarando o compromisso político com a prática em questão nesta pesquisa, com o grupo de mulheres do qual faço parte e com a escolha pela Sistematização de Experiências, que era a nossa metodologia escolhida, percebemos que era preciso rever até que ponto insistiríamos na aplicação do método. Num momento tão desafiador que se atravessou sobre nós enquanto grupo, pois a instituição que era a nossa base, o NEIMFA, estava com suas atividades suspensas e foi assim praticamente até o fim do ano de 2021. O NEIMFA servia como nossa casa, onde nascemos enquanto grupo e nos encontramos ao longo de três anos antes da pandemia. A Sistematização de Experiências precisava da presença do grupo, do funcionamento do grupo caminhando para ser vivenciada. Mas o funcionamento do grupo estava comprometido.

Ao sistematizar experiências, valorizamos de outro modo as iniciativas das pessoas que delas participam: nossas ações, reflexões e sentimentos; nossas ilusões, planos, capacidades e esforços. Isso nos permite identificar melhor nossas potencialidades e sentir que somos capazes de fazer coisas interessantes, de colocar em prática nossas iniciativas. Permite-nos reconhecer que é possível que as situações mudem e, sobretudo, que somos capazes de produzir essas mudanças. Isso nos empodera. (JARA HOLLIDAY, 2018, p. 64, tradução nossa)

Essa reflexão nos acompanhou durante um bom tempo. Isso porque, durante longos meses, não sabíamos como seria o andamento do grupo e quando a instituição NEIMFA reabriria. Estávamos tendo apenas alguns encontros online esporádicos. Contudo, chegando no fim do ano de 2020, as estatísticas em relação ao covid-19 tiveram uma melhora e houve uma certa reabertura dos serviços e instituições em todo o país (mas não ainda do NEIMFA), o que facilitou uma sequência de encontros presenciais do grupo para a execução de um projeto de forma híbrida (online e presencial) com o qual o coletivo havia se comprometido desde antes da pandemia. Essa ação envolveria oficinas de fotografia junto a outra comunidade, também periférica, e teria um financiamento garantido via seleção por edital de uma Organização Não Governamental (ONG), instituição cujo calendário de liberação de recursos não poderia mais esperar, por isso precisava que começássemos a iniciativa.

Esses encontros *online* e presenciais se deram entre os meses de outubro e dezembro de 2020. E, devido ao contato retomado, o que gerou uma grande satisfação no grupo, pudemos vislumbrar algum horizonte de execução da Sistematização de Experiências com uma parte do grupo que se mostrou receptiva. Isso foi ocorrendo nos primeiros meses do ano de 2021 e será descrito e discutido nos capítulos quatro e cinco, de metodologia e discussão respectivamente. Mas, para transitarmos para essa iniciativa, foi preciso transitar por outras bases teórico-

filosóficas também. Faremos essa discussão a seguir com as autoras Raquel Coelho de Freitas (2020), Alison M. Jaggar (1997), Vinciane Despret (2011), Cassiano e Furlan (2013) e o neurocientista António Damásio (2004).

3.1 Transição, fronteira e (des)equilíbrio emocional: discutindo a formação humana

Tínhamos, de um lado, a formação humana como uma base teórica, aliada à educação emocional, para os nossos estudos que carregavam um propósito participativo. De outro, a Sistematização de Experiências que seria uma metodologia cuja aplicação é um empreendimento muito especial, uma ação robusta e que nos moveria por inteiro enquanto coletivo. Tal como as emoções, que viemos definindo como fenômenos que, grande parte das vezes, habitam ocultos dentro de nós, mergulharíamos em camadas mais profundas do grupo. Mesmo que o envolvimento de cada integrante se desse nos mais variados graus, ou seja, em níveis diferenciados de engajamento, mexeria com o grupo em sua totalidade.

Parece que o mais característico e próprio da reflexão sistematizadora é que ela busca *penetrar no interior da dinâmica das experiências*. Algo assim como entranhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender estes processos a partir de sua própria lógica, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria. (JARA HOLLIDAY, 2006, p. 24).

Esse método consiste numa recuperação histórica do processo de grupo, num resgate de saberes e sentidos que ficaram ocultos, perdidos, de certa forma, ao longo do caminho de um coletivo ou organização. Escolhe-se um período com determinadas experiências em sequência e mergulha-se aí. Ou seja, a Sistematização resgata a grandeza dos sentidos de um agrupamento que ficam esquecidos normalmente, pois vivemos numa lógica de avaliação de atividades muito marcada por uma mentalidade formal, positivista, racionalista, valorativa etc. Esse é um método criado no bojo das iniciativas de educação popular da América Latina que precisavam reverter a lógica hegemônica de produção de conhecimento, para assim valorizar os seus próprios saberes (JARA HOLLIDAY, 2018). Trata-se de um “sentipensar”¹⁹.

Portanto, é essencial avaliar o que surgiu dos movimentos sociais e políticos do “Sul” como portadores de outros saberes, cosmovisões, modos de assumir a história, que confrontam a ciência positivista tradicional e os caminhos produção e circulação dominantes do conhecimento justamente pela força das

¹⁹ “O próprio vocábulo “sentipensante” foi tomado emprestado por Fals Borda dos trabalhadores da região do Sinú, na Costa Atlântica da Colômbia. Assim, o autor recomenda uma “pesquisa sentipensante” que deve combinar a razão e o amor com o corpo e o coração, como fazem os povos originários a partir das sabedorias das suas práticas ancestrais.” (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 180)

realidades vividas no e do "Sul". Nesse sentido, a partir dessas outras experiências que devem valorar-se, comunicar-se e questionar-se mutuamente, nascem outras abordagens e métodos de pesquisa possíveis para compreender e contribuir para a construção de outros mundos possíveis. Isso tem levado a questionar o paradigma do método de conhecimento ocidental: racional-cartesiano, masculino e predominantemente branco, para afirmar conhecimentos e visões historicizados, intersubjetivos e *sentipensantes*, que articulam razão e desejo, superando a concepção positivista da pesquisa social e a noção universalista abstrata do chamado conhecimento científico. (JARA HOLLIDAY, 2018, p. 120 – tradução nossa)

Ora, se o estudo da formação humana nos ajudou a revelar algumas potências, mas também lacunas da nossa experiência, a Sistematização seria uma iniciativa para identificar as fortalezas do coletivo que ficaram pelo caminho. Identificar desejos e saberes, assim como produzir, nesta pesquisa, um conhecimento diferenciado e ancorado por uma prática coletiva. Mas se a Sistematização de Experiências requereria um movimento de grupo que não estava viável - e em respeito ao processo de abalo que estávamos passando enquanto cidadãs numa época de maior vulnerabilidade social, especialmente na comunidade do Coque -, tampouco poderíamos “forçar a barra” e insistir na execução sem entender os sinais de recessão coletiva. Sabemos que a posição de poder do lugar de educadoras é uma realidade e é muito fácil exceder-se, atuando com muita diretividade.

Nas tentativas de contato com o grupo via internet, e em alguns poucos contatos presenciais, percebemos um recuo, a necessidade de uma pausa para observar os elementos relacionais que, com o vazio que estávamos vivenciando, também se mostravam em transformação.

É preciso conceber metodologicamente cada processo particular com base em alguns critérios de fundo, mas organizados flexivelmente de acordo com as circunstâncias concretas de cada caso. Estamos falando, portanto, não de uma metodologia firmada como um componente estático pensado de fora, mas como a lógica com a qual os participantes irão nortear a dinâmica desse processo reflexivo e crítico para que ele cumpra seus propósitos. (JARA HOLLIDAY, 2018, p. 134 - tradução nossa)

Algumas motivações para trabalharmos em grupo numa iniciativa como essa estavam enfraquecidas e era preciso respeitar. Sobretudo mergulhando nos estudos das emoções, o que nos conferia um olhar muito atento ao que se mostrava como clima emocional do grupo²⁰, como vontade legítima e espírito de ação. Já não poderíamos mais nos apegar a imagens de “sucesso”

²⁰ Clima emocional refere-se a um composto resultante de três variáveis: o tipo de relação entre professores e alunos, somado ao tipo de relação dos alunos entre eles, somado ao clima que surge a partir dessas duas variáveis. Falaremos dessa definição que está em Casassus (2009) no capítulo cinco.

e participação, uma vez que a formação humana nos trouxera um olhar relacional bastante sensível às disponibilidades pessoais.

Porém, nesse recuo, a formação humana foi mostrando rachaduras enquanto sustentação teórica para nos subsidiar, num momento em que estávamos num movimento delicado de sensibilização do grupo para a tentativa da Sistematização, evidentemente, até onde fosse possível vivenciá-la. Como dialogar com essa realidade em transformação? O que podemos captar dessas relações num momento de recessão? Para um processo de Sistematização, há uma compreensão mínima a se fazer sobre a realidade grupal, qual seria essa leitura? Até que ponto poderíamos insistir no método de forma virtual? Que indicativos, por parte do grupo, seriam suficientes para reconhecermos que a Sistematização estaria sendo aceita? Essas foram perguntas importantes que nos fizemos.

No início de 2021, contudo, foi-se mostrando executável uma introdução à Sistematização de Experiências, uma realização parcial. Em verdade, esse processo de tomada de decisões pode ser descrito com certa leveza agora, mas custou grandes mudanças de olhares. Grandes emoções nos transpassaram, especialmente a frustração nos acompanhou em muitos momentos. Além da tristeza de não podermos empreender o que havíamos planejado, também uma raiva da realidade que se sobrepunha aos nossos planos.

Mas a realidade não está a serviço da pesquisa e, sim, a pesquisa deve estar a serviço, a postos à realidade estudada. Então, era preciso afinar nossas lentes, sintonizar com as transformações que saltavam aos nossos olhos, invocando mais bases teóricas além da formação humana. Apresentaremos agora, e, portanto, a formação humana criticamente, a emoção politicamente e chegaremos mais perto do corpo, dimensão que nos foi especialmente privada durante esses tempos de afetos pandêmicos.

3.1.1 O corpo coletivo de grupo

Com a ausência da nossa rotina de encontros, faltava-nos o *corpo coletivo de grupo*. E com a distância dos corpos, que caminho poderíamos trilhar, honrando o caráter participativo da pesquisa que é, aliás, o pilar da Sistematização? Como poderíamos não o perder de vista, uma vez que a viabilidade do método não poderia ser uma decisão construída a partir apenas da pesquisadora?

Ora, admitimos que a formação humana é uma teoria muito importante para acompanhar um processo de amadurecimento pedagógico, para alimentar uma intervenção. É uma excelente visão do humano multidimensional, do educando como peça central de uma iniciativa em

educação. Contudo, se nossa Sistematização de Experiências estava perdendo força, estava quase “tombando”, a formação humana de mãos dadas com a teoria de educação emocional, não estava sendo suficiente para manter “de pé” a Sistematização. Em outras palavras, havia um tripé que se formou como tronco dessa pesquisa: a formação humana, a educação emocional e a Sistematização de Experiências. Com a Sistematização enfraquecida, uma perna desse tripé frágil, estávamos desabando.

No capítulo dois, vimos que a dimensão transcendente da espiritualidade, em Röhr (2013), é uma instância capaz de guiar a prática educacional. Há uma concepção de espiritualidade definida por carregar um propósito do desenvolvimento ético humano. Essa perspectiva nos ofereceu grande sustentação para o processo autoformativo, para que pudéssemos olhar para a multidimensionalidade da própria pesquisadora, especialmente sua dimensão emocional. De acordo com a teoria, podemos chamar isso de um exercício espiritual, este que envolve uma postura de autoconscientização. Mas, no caso de esse mesmo exercício servir de base para nossa investigação com a prática grupal, numa posição distante desse corpo coletivo de grupo, poderíamos cair num olhar “conscientizador” de fora para dentro, uma vez que estávamos afastadas da prática e das pessoas, impossibilitadas de se manifestarem com mais vivacidade sobre o processo participativo de pesquisa. Em outras palavras, poderíamos incidir um olhar de guia, com um teor hierárquico da “pesquisadora” para o “objeto pesquisado”. Poderíamos, cindidas da prática, resultar na atitude arriscada que é de exercer uma perspectiva “ordenadora” da prática.

Onde estava a prática? A prática estava suspensa. A prática estava escassa nesses tempos de dificuldade social maior do que antes da pandemia. Nossos corpos estavam vulneráveis, cansados, ausentes uns dos outros. Esse corpo coletivo de grupo que éramos juntas pode ser descrito como uma coletividade unida e presente semanalmente, com o gesto, o abraço, o olhar, até mesmo o conflito, todas as emoções presentes, a expressão corporificada e amparada na casa NEIMFA. O NEIMFA é uma instituição que oferece, literalmente, abrigo para aquelas mulheres de um território periférico, um abrigo material e subjetivo, onde elas podem se expressar com liberdade, onde podem repousar sem serem alvos diretos de violências nas suas variadas formas. É uma organização sem fins lucrativos que trabalha com um viés comunitário e solidário importante.

Busca-se criar um estado de espírito capaz de nutrir as práticas de generosidade e compaixão. Ao assumir como princípio-base da sua ação a liberdade de associação (CONSELHO GESTOR, 2003, p. 8), a pretensão da organização social é resgatar o papel dos sujeitos que participam nos projetos sociais. Assim, aposta-se que a defesa irrestrita dos laços de solidariedade (a única regra contratual vigente no projeto político-pedagógico da instituição)

permite o mais alto nível possível de reconhecimento dos potenciais de cada sujeito. (FERREIRA *et al.*, 2018, p. 42)

Desse modo, se a concepção de espiritualidade da formação humana vinha-nos inspirando para explorar esse campo formativo participativo, ela não estava sendo suficiente para nos guiar no processo decisório em relação à Sistematização. Utilizando a perspectiva de espiritualidade que encontramos na formação humana, pudemos revisitar nossa construção como educadora na medida em que resgatávamos narrativas para construção do Memorial da pesquisadora. Era um exercício de lucidez movido por vivificação de memórias participativas, mas que diziam respeito a uma multidimensionalidade individual – de maneira a destacar fortemente a dimensão emocional nesse processo. Essa espiritualidade de que falamos é capaz de nos tornar mais conscientes no entrar em contato com uma intimidade e integração com nossas dimensões imanentes. Mas enquanto processo guia para tocar na experiência formativa de grupo, precisávamos de outros olhares além da formação humana para fazermos a leitura do momento, posto que este se transformava com grande força, embora estagnado no campo das ações.

3.1.2 O Sul corpóreo e a indignação

Desviamos nosso olhar, agora, para a autora Freitas (2020) com sua obra “Indignação e Conhecimento” na qual faz uma grande reflexão sobre a construção do conhecimento e o lugar das dimensões que envolvem a corporeidade, incluindo fortemente a dimensão emocional. Ela questiona sobre o desenvolvimento do pensamento alicerçado sob instituições científicas apartadas do corpo e da emoção. A autora desenvolve uma teoria do sentir-pensar-agir sociopolítico que consagra a indignação como um sentimento elementar na constituição do fazer científico. Com esse argumento, defende uma subversão da epistemologia dominante para que a produção de conhecimento seja construída mais perto de novos sujeitos epistêmicos, justamente aqueles e aquelas que compõem os grupos minoritários em termos de raça, etnia, gênero, classe etc., os grupos de cidadania mais fragilizada.

O trabalho busca refletir sobre os fatores do conhecimento que contribuem para sua gênese e efetivação, tais como sensações, sentimentos, emoções, inclusive sociopolíticas, como é o caso da indignação, e, ainda, sobre a função que os conhecimentos exercem na sociedade, a fim de se compreender como aquilo que se conhece pode ser limitante, em particular, se foi construído de modo isolado, excluído da relação intersubjetiva em que se desenvolve (FREITAS, 2020, p. 22).

Na atitude de produzir conhecimento, que é apropriar-se do mundo, a autora propõe que o sujeito epistêmico “utilize todas as suas faculdades nesse processo possuidor, com o intuito de aumentar as possibilidades de transformá-lo a partir da conjugação dos diversos conhecimentos, emoções, competências e intersubjetividades” (FREITAS, 2020, p. 23). Essa intersubjetividade, tal qual viemos falando no capítulo anterior como um componente fundamental na construção de um canal empático de ressonância emocional, é, acima de tudo, gerada nas práticas sociais e nas relações com os movimentos sociais, mas também nas tensões travadas com o direito e a ordem.

O estado dos corpos que compõem as populações com baixa proteção social, os grupos de cidadania mais fragilizada, refletem um estado de luta e resistência. Essa experiência de luta deve inspirar a constatação de um estado de mundo indigno, obrigando o sujeito investigador a abrir-se a uma compreensão mais ampla da realidade. Isso é o que a autora nomeia como indignação epistêmica (FREITAS, 2020). Ela recorre ao neurocientista lusoamericano das emoções, António Damásio (2004) para definir a indignação como uma emoção social que se diferencia da raiva, definindo que “ela se relaciona estreitamente a processos e controles sociais, políticos, ideológicos, educacionais e culturais, geradores também de sentimentos significativos sobre o mundo no qual o sujeito pesquisador se insere” (FREITAS, 2020, p. 30-31). A autora “levanta a bandeira” das Epistemologias do Sul, corrente de conhecimento já presente aqui quando invocamos a Sistematização de Experiências de Jara Holliday (2018) como direção.

As recentes teorias da neurociência, aqui representando um ramo das epistemologias do Norte, e as epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos convergem nessa compreensão teórica ao agregar outros elementos à construção do conhecimento, como a emoção e a tensão do sujeito epistêmico quando expressa afinidade ao que conhece e com quem conhece. A epistemologia do Norte, em suas teorias desviantes, e as epistemologias do Sul passaram a desafiar o modelo dominante de conhecimento ao demonstrar que nem esse modelo é o único, nem suas bases estão consolidadas somente na razão, uma vez que há um processo em que as emoções atuam de modo entrelaçado ao conhecimento que se constrói. (FREITAS, 2020, p. 28)

É revelador quando a autora afirma que as Epistemologias do Sul envolvem uma base de “experiências dos sujeitos que produzem e reproduzem conhecimentos no decorrer da luta travada primeiro com os corpos para, depois, serem elaborados pela mente” (FREITAS, 2020, p. 28). Com isso, constatamos que o conhecimento não é um efeito apenas racional, mas, sobretudo, corpóreo. Toda a complexidade de sensações e percepções presentes num organismo humano são elementos constitutivos das emoções e sentimentos que interagem com a razão no processo de conhecer. É o que o neurocientista Damásio (2004) explica sobre o encaixe do “simples” no “complexo” quando nos apresenta o conceito de emoções sociais diferenciado de

emoções. Nesta definição, indignação pode ser vista como uma emoção social que tem a raiva como componente.²¹

Assumimos que tudo isso que viemos trazendo combina com a noção de humano multidimensional da formação humana. Mas voltemos a concepção de espiritualidade em Röhr (2013). Relembremos que ela é um domínio que carrega o propósito de guia de nossas dimensões imanentes. Isso inclui tanto o nosso organismo e o processo de reconhecimento e manejo de nossas sensações internas, por exemplo, como o reconhecimento e manejo do nosso comportamento e condutas frente às nossas relações. Já afirmamos que a espiritualidade na formação humana é a impulsionadora de um desenvolvimento ético humano.

Porém, pensando na qualidade político-ética que tentamos preservar como fio condutor deste trabalho, mas, precisamente, em como ela está interrelacionada com o caráter participativo que tentamos honrar nesta pesquisa, a ausência dos corpos no território da prática significava muito para nós. Justamente o corpóreo, o que se revela nas nossas dimensões imanentes e nos afetos próprios do nosso funcionamento habitual (antes da pandemia), isso precisava ser reconhecido como um lugar importante. Assim, sentimos a necessidade de rever nossa noção de espiritualidade para que admita as dimensões imanentes como, elas mesmas, expressão da espiritualidade.

Num momento em que a nossa prática se reformulava, se transformava - pois nossos corpos estavam se transformando -, e não estávamos atuando juntas, ou seja, já não éramos as mesmas, buscar sentidos sobre um funcionamento habitual, sem que eles estivessem amparados no nosso próprio cotidiano integral não era significativo para nós agora. Poderíamos até encontrar algo em termos de dados, mas até que ponto esses dados alcançariam a potência que se revela quando estamos juntas presencialmente no território corpóreo e físico no qual estávamos habituadas a compartilhar nossos afetos? E mais: até que ponto esses dados poderiam fazer mais sentido para uma pesquisa e menos sentido orgânico para um grupo? Essas perguntas nos interrogaram e foram longos meses até solucionar. Foram longos meses vivenciando essa fronteira entre o pensamento e a ação. Os sinais que o grupo fornecia não eram lógicos, eram demasiadamente ambivalentes.

²¹ “As emoções sociais incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração, o espanto, a indignação e o desprezo. Numerosas reações regulatórias, bem como componentes das emoções primárias são parte integrante em diversas combinações das emoções sociais. O encaixamento dos componentes mais simples é observável, por exemplo, quando o desprezo utiliza as expressões faciais do nojo, uma emoção primária, que evoluiu em associação com a rejeição automática e benéfica de alimentos potencialmente tóxicos. Até mesmo as palavras que utilizamos para descrever situações de desprezo e indignação moral (...) giram à volta desse princípio de encaixamento e incorporação. Ingredientes de dor e de prazer são igualmente bem evidentes na profundidade das emoções sociais.” (DAMÁSIO, 2004, p. 54)

3.1.3 A questão corpo-mente

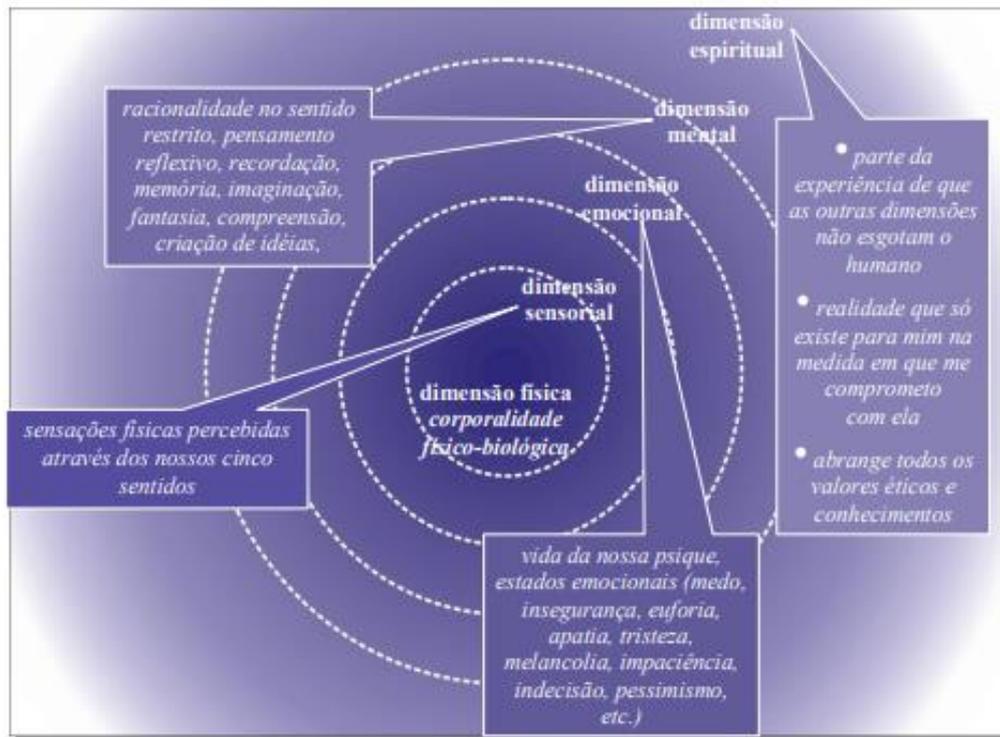
Para demarcar por onde estamos falando quando tratamos de corpo e mente, vale à pena adentrar um pouco no pensamento de António Damásio (2004), localizado em sua obra “Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos”. O neurocientista recupera a filosofia de Espinosa e cruza com pesquisas neurocientíficas atuais, identificando incríveis coincidências. Na teoria espinosana, mente e corpo são inseparáveis, são atributos de “mesma substância”, formulação esta que os considera como duas espécies de fenômenos, assumindo o “dualismo de aspecto”, mas descartando o clássico dualismo cartesiano da substância. Damásio (2004) explica isso através dos avanços científicos contemporâneos. Afirma categoricamente que, apesar de ainda não termos descoberto os estágios intermediários que nos levam dos padrões neurais à formulação de imagens mentais²², “essa ignorância não contradiz de forma alguma a noção de que imagens mentais são processos biológicos e ainda menos nega de forma alguma a sua fisicalidade” (DAMÁSIO, 2004, p. 209). Portanto, mente e corpo são feitos de mesma substância.

O autor ainda dá diversas demonstrações de como a mente depende de uma extensa gama de percepções do resto do corpo para além do cérebro, ela tem seus alicerces no corpo inteiro. Damásio (2004, p. 221) define mente como “um fenômeno que emerge da cooperação de diversas regiões cerebrais. A emergência ocorre quando a acumulação de pormenores que dizem respeito ao estado do corpo atinge uma certa nota crítica.” Mais ainda, dizer que há uma influência, uma interação ou mesmo uma determinação entre mente e corpo não explica a questão, o que há é uma correlação, uma correspondência. Os dois fenômenos nascem em paralelo. Isso tudo não nega que ainda há grande mistérios que habitam a questão mente-corpo no entendimento científico. E que “apesar da paridade da mente e corpo, há uma certa assimetria nos mecanismos que se ocultam por trás desses fenômenos” (DAMÁSIO, 2004, p. 230). Mas o neurocientista considera que Espinosa brilhantemente penetrou nesse mistério de forma ousada e intuitiva, numa vertente contrária ao cartesianismo, trazendo elaborações grandiosas para os dias de hoje. Para nossos estudos das emoções, trata-se de uma base importante de pensamento.

²² Sobre imagens mentais, o neurocientista explica que “Espinosa utiliza o termo ‘ideia’ para significar uma elaboração sobre imagens, um produto do intelecto, e não um produto da mera imaginação.” (DAMÁSIO, 2004, p. 224). E mais: “A percepção de objetos e situações, quer ocorram no interior do organismo ou no seu exterior, requer imagens. Exemplos de imagens relacionadas com o exterior incluem as imagens visuais, auditivas, táteis, olfativas e gustativas. A dor e a náusea são exemplos de imagens do interior. Para ser capaz de responder a um estímulo, de forma automática ou deliberada, o organismo necessita de imagens. A capacidade de antever e planejar o futuro também requer imagens.” (DAMÁSIO, 2004, p. 205-206)

Lembrando das cinco dimensões básicas que Röhr (2013) define, a física, a sensorial, a emocional, a mental e a espiritual, mostraremos um diagrama que ilustra o nível de abrangência de cada uma no que tange à matéria sutil, acompanhado de exemplos e explicações.

Figura 4 - As cinco dimensões básicas dos seres humanos



Fonte: Röhr (2012, p. 16)

Essa abrangência diz respeito às possibilidades do humano, ao nível de multiplicidade de elementos. Dito de outra forma, na medida em que as dimensões vão ficando mais sutis, como mostram os círculos, isso representa maiores possibilidades de exploração do potencial criativo do humano, levando em conta o processo de formação humana. As linhas pontilhadas indicam que há uma espécie de “permeabilidade” entre as dimensões, não há uma fronteira rígida entre elas e uma influencia a outra continuamente. Até então, estamos em concordância com essa qualidade. Mas, uma vez que trouxemos como queremos consagrar a correspondência corpo e mente através da teoria de Damásio (2004), questionamos a questão da abrangência das dimensões, em especial as que dizem respeito à corporalidade e ao mental. Queremos demarcar uma visão sobre a dimensão corporal que não reduz suas possibilidades em relação à dimensão mental.

Damásio (2004) defende que as ideias, ou mesmo as imagens mentais, são produtos das modificações do corpo. De um modo simples, imaginemos que a corporalidade afetada capacita o corpo para geração de ideias e essas, por sua vez, têm capacidade reprodutiva contínua e

ilimitada. É o que o autor define como “ideia da ideia”, e assim sucessivamente, e que contém aí uma autonomia criativa não acessada pela instância corpo. Essa incrível capacidade reprodutiva do campo das ideias nos parece, no entendimento comum, que é um campo infinito, de modo que tendenciamos a achar que realmente a dimensão mental nos dá mais possibilidades que a dimensão físico-corporal. Contudo, devemos admitir que outras qualidades de ideias só são possíveis através de outras qualidades de afetos. Em outras palavras, as ideias podem variar diante da mesma qualidade de afetos, mas se transformam significativamente com a modificação no território dos afetos.

Não menos importante é a afirmação que Espinosa faz quando nos diz que a mente não pode perceber a existência de um corpo exterior, exceto através das modificações do seu próprio corpo. Nessas afirmações, Espinosa está, com efeito, especificando um conjunto de dependências funcionais. Diz-nos que a ideia de um objeto numa certa mente não pode ocorrer sem a existência de um corpo e sem a ocorrência de certas modificações nesse corpo, modificações essas que foram causadas pelo objeto. Sem corpo não há mente. (DAMÁSIO, 2004, p. 226)

Se, no ato de pesquisar, queremos produzir ideias sobre afetos, é importante mapear esses afetos, produzir o encontro das ideias sobre os afetos com os próprios afetos. Queremos produzir uma pesquisa participativa, admitindo que isso tem um teor formativo para um grupo e estamos afinadas com a formação humana, uma perspectiva de mundo empenhada na expansão do humano, em favorecer o seu crescimento e a sua liberdade. Nesse sentido, um passo fundamental para a liberdade criativa no campo das ideias é o autoconhecimento no território dos próprios afetos. Então, a qualidade da nossa investigação passa pelo *corpo coletivo de grupo* em conexão com seus próprios afetos na autoria de produção de ideias sobre esses afetos. Para que as “ideias sobre as ideias” sejam forjadas e transformadas de maneira integrada com suas forças originais. Queremos, com esse entendimento, defender o aspecto formativo a partir de uma multidimensionalidade cada vez mais integrada e com condições de produzir sua autonomia intelectual.

Estamos trazendo essa ressalva porque o estado dos corpos que compõem o grupo de mulheres de que falamos nesta pesquisa produz um estado de afetos. E esse estado importa não menos, nem mais, mas tanto quanto a produção de ideias sobre o grupo que viemos formatando no capítulo dois. Esse conjunto de ideias foram construídas numa espécie de mergulho introspectivo-participativo, dando origem a um mapeamento relacional através da formação humana e da educação emocional. Voltar-se para esses afetos, tratando esse lugar como uma oportunidade de mergulho coletivo participativo multidimensional e integral seria o mais coerente com nossa linha metodológica política. Se estamos falando de formação humana e

liberdade do sujeito educando ou educanda, precisamos considerar não só a autonomia criativa da dimensão mental, mas a capacidade de entrar em contato, explorar e produzir novos mapeamentos de novos campos de afetos para que surjam novas ideias. Tocar o campo dos afetos para desenvolver novos afetos. Enriquecer o mundo das ideias do coletivo correlacionadas com a totalidade e a complexidade do organismo vivo que é um grupo.

3.1.4 Subjetividade, corpo e espiritualidade

“Consciência e mente não são sinônimos. A consciência é o processo que enriquece a mente com a possibilidade de saber de sua própria existência – a referência a que chamamos de *self* – e saber da existência dos objetos que a rodeiam” (DAMÁSIO, 2004, p.194). O debate sobre mente e consciência é amplo e de muitas autorias. Há quem diga que a mente faz parte da consciência e há quem diga o inverso, que a consciência é quem faz parte da mente. Não nos atreveremos a estabelecer essas definições e defender um lado, iremos admitir somente que há uma interface entre mente e consciência. E o autor afirma que existe a mente e existe a mente consciente. Tocamos nesse ponto para aprofundar nossa conversa, invocando algumas elaborações filosóficas que discutem a instância do corpo junto à consciência²³.

Cassiano e Furlan (2013) trazem uma discussão sobre a noção de subjetividade na modernidade e como ela se sustenta em torno de uma identificação entre consciência e pensamento. À consciência, é atribuído o poder de facultar sobre os sentidos da vida e de mundo. Nesse caso, há uma preeminência do “eu” fortemente associado ao pensamento puro, este que concede à razão a aptidão de organizar verdades que se encadeiam. Segundo o paradigma cartesiano, dizem o autor e autora, é inegável que há uma confusão do eu ao encontrar-se com seu corpo no exercício do que podemos chamar de “domínio da percepção sensível” ou mesmo da ação. Mas Descartes reserva ao “cogito” (pensar) o lugar, por excelência, de corrigir os erros dessa insuficiência do humano em dominar a si mesmo. Essa explicação traz à tona como se dá a construção do que os autores chamam de processo de subjetivação na modernidade, ou mesmo como ele é visto.

²³ Embora tenhamos falado, no capítulo dois, sobre a importância da expansão da “consciência emocional” no processo educativo e que a tomada de consciência sobre a experiência emocional ocupa um ponto de partida essencial para a educação emocional, iremos complexificar o debate. O que faremos agora é anunciar que não é interessante para nós tratar a consciência como central na orquestração da atitude humana, nem vê-la totalmente amparada na construção de um “eu”. Queremos complexificar, admitindo que a consciência emocional de que falamos se parece com a atitude de contemplação. Mas não é uma instância que vai “resolver” as brechas que habitam o constante insucesso do humano no seu autodomínio.

O paradigma cartesiano construiu na nossa subjetividade a noção habitual de que “nossa cabeça deve dominar o resto do corpo”. Acreditamos que a mente tem o poder de ordenar os nossos afetos, de conduzir nossas atitudes. Isso se funda num ponto de vista ao redor da “vontade humana”, ou seja, numa concepção de que a nossa vontade é uma postura mental propulsora à atividade. O pesquisador Reeve (2019) apresenta em sua obra “Motivação e Emoção” a visão proposta por Descartes²⁴ de que a vontade é a grande motivadora das ações. O fragmento a seguir explica bem isso.

Para Descartes, a principal força motivacional era a vontade. Descartes pensava que, se houvesse condições de entender a vontade, seria possível compreender a motivação. Segundo ele, a vontade inicia e direciona a ação: cabe a ela decidir se e quando agir. Já as necessidades corporais, as paixões, os prazeres e as dores criam impulsos à ação, mas esses impulsos só excitam a vontade. A vontade é uma faculdade (ou poder) que a mente, agindo no interesse da virtude e da salvação e exercendo seu poder de escolha, tem para controlar os apetites corporais e as paixões. (REEVE, 2019, p. 15)

Descartes queria, com essa perspectiva da vontade como fundadora de toda a motivação humana, decodificá-la para entender a ação humana. Reeve (2019) salienta que como consequência disso uma gama de filósofos posteriores tentaram explicar a vontade humana, o que resultou em torná-la mal compreendida. E, certamente, aquilo que acreditamos como “força de vontade”²⁵, que é comumente atribuído a um mérito pessoal voluntário, é um significado cultural próprio da nossa sociedade quando quer explicar o sucesso ou insucesso das realizações humanas. É uma forma de ver o humano de modo a dispensar toda a sua multidimensionalidade. O paradigma da meritocracia, por exemplo, bem atuante na cultura do ocidente, é, sem dúvida, herdeiro dessa linha de pensamento.

Na contra-corrente, Cassiano e Furlan (2013) apresentam uma outra perspectiva. Afirmam que a centralidade do eu que pensa é apenas uma das variáveis de um todo maior que compõe o nosso corpo, considerando esse corpo como correlacionado a um campo de relações constantemente mutável e heterogêneo, de modo que o eu também jamais será homogêneo.

No bojo de um movimento mais amplo de descentralização do cogito e recuperação da dignidade do corpo enquanto fonte de sentidos que a consciência desconhece, opera a crítica dessa noção clássica de sujeito, afirmando, inicialmente, seu processo de constituição. Isto é, ao invés de se afirmar a centralidade da consciência, identificada com o próprio pensamento,

²⁴ Após a “primeira grande teoria” da *vontade* - modo como o autor Reeve (2019) se refere a um tipo de teoria que engloba tudo o que possa explicar a ação motivada – tivemos a segunda grande teoria, a do *instinto* com grande base de influência darwiniana e, após, a terceira grande teoria, a do *impulso* com bastante contribuição freudiana. (REEVE, 2019)

²⁵ Atualmente, afirma Reeve (2019), os estudiosos vêm renunciando a modelos gerais da motivação como “força de vontade”, optando por identificar processos psicológicos que se pode, rapidamente, relacionar ao comportamento das pessoas. Ou seja, os pesquisadores estudam os processos mentais que podem ser mensuráveis (planos, metas e estratégias), em vez do que o autor considera, ainda, misterioso: a vontade.

trata-se de deslocá-la para a margem de um processo do qual ela é antes o sinal, e não a causa, e afirmar que o pensamento tem razões que a consciência desconhece. (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 372)

O processo de subjetivação é constituído por uma espécie de rizoma, um entrelaçado infinito de linhas que seriam nossas relações. A qualidade dessas relações pode ser representada pela caracterização dessas linhas como duras, maleáveis ou de fuga. Elas se interferem entre si constantemente, se apoiam, se cruzam, se acompanham. Esses atravessamentos de linhas constituem nossa subjetivação ou dessubjetivação, nomes que melhor definem esse estado das coisas que é mais um processo do que algo estático, é um fluxo. A dobra nessas linhas relacionais é justamente a subjetividade. (CASSIANO; FURLAN, 2013)

Deleuze e Guattari apontam três tipos de linhas que compõem nossas relações: as de segmentaridade dura, características dos grandes conjuntos molares ou estratos, como as classes sociais e os gêneros; as de segmentaridade maleável, caracterizadas por relações moleculares de desestratificações relativas, com velocidades acima ou abaixo dos limites da percepção, e que, ao contrário dos grandes movimentos e cortes que definem os estratos, compõem-se de elementos rizomáticos, esquizos, sempre em devir, fluxos sempre em movimento que retiram o homem da rigidez dos estratos; e as linhas de fuga, que se caracterizam por uma ruptura com os estratos ou sua desestratificação absoluta. (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 373)

Com efeito, essa concepção de linhas é para fundamentar as relações de poder micropoliticamente. E salientar a potência das linhas de fuga que oferecem com mais força a experiência do devir, ou seja, o eu que não se permite estático. Isto posto, o sujeito se constitui por identidades variáveis de acordo com sua posição social na tessitura dessas linhas que o atravessam. E trazemos isso no intuito de contextualizar o posicionamento da consciência. Ela “tem um papel de facilitador e orientador nesse processo de experimentação, construção e desconstrução de subjetividades. No entanto (...) não tem o domínio sobre o processo, cabendo ao corpo um papel mais amplo e fundamental” (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 376).

Deleuze (2002, p. 23), à luz de Espinosa, destaca que “Não sabemos o que pode um corpo”. Ele é mais do que um organismo e seu controle pela consciência, ele é o campo dos afetos. Justamente por não sabermos o que pode um corpo tagarelamos a seu respeito, criamos mil formas pretensas para controlá-lo ou limitá-lo à consciência, que, na verdade, não manda nem é mandada pelo corpo. O que Espinosa nos propõe e que é apropriado por Deleuze e Guattari em suas obras, sobretudo em *Mil Platôs*, é que o corpo ultrapassa a consciência que temos dele. (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 376)

Então, é através dos encontros experienciados que movimentam essas linhas entre os sujeitos que se configura a potência de ação, através desses agenciamentos que são produzidos de um tal modo que a consciência não comanda, apenas percebe seus efeitos. Nesses encontros

há a possibilidade de *composição*, que nos faz sentir alegria, ou de *decomposição*, que nos faz sentir tristeza.

No entanto, Deleuze (2002), ao tratar de Espinosa, destaca que para a consciência os efeitos apenas não bastam, e por isso ela busca também as causas. A consciência então se angustia com a falta de conhecimento sobre o que se passa com o corpo, e para supri-la inverte a compreensão do processo, tomando os efeitos como as próprias causas. Nesse processo invoca seu poder sobre o corpo, iludindo-se que o domina. E quando não tem mais condições de se colocar como causa primeira e explicar as relações entre os corpos, invoca elementos transcendentais para dar conta do sentido da realidade dessas experiências, e organizá-las em um todo inteligível. (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 377)

Nesse sentido, devemos considerar o papel da consciência como capaz de provocar experiências de composição e em evitar experiências de decomposição, abandonando a ideia de que a consciência teria o poder de controlar o corpo. Mapear os fluxos que experimentamos, isso que podemos chamar também de afetos, para identificar as linhas de fuga. As linhas de fuga são direções de encontros que têm o poder de produzir liberdade. E tudo isso é uma construção que se dá no território dos afetos, dos encontros do humano com o mundo. Casassus (2009) afirma que desenvolver a competência da mente que observa o corpo, e que vai se aprimorando em observar o corpo na experiência emocional, é o primeiro passo da educação emocional.

A partir de então, podemos debater sobre como queremos construir nossa noção de espiritualidade. Relembramos que, para a formação humana, o melhor que podemos fazer por ela é desenvolver a espiritualidade, entendida por valores humanos, éticos e filosóficos, com os quais nos comprometemos, para oportunizar que as dimensões mental, emocional, sensorial e física sejam influenciadas por ela. Verificamos a dimensão espiritual como o lócus que abriga a instância coordenadora do processo que diz respeito a toda a integralidade do sujeito. Mas, agora, queremos consagrar uma espiritualidade que evoca o corpo como seu território significativo. Não pretendemos propor novas definições de espiritualidade agora. Mas dizer que essa integralidade que defendemos aqui necessita de um olhar de resgate especial para o corpo.

A compreensão de plenitude que trouxemos no capítulo dois, oferecida por Röhr (2013), é uma busca que requer aquilo que o autor chama de processo de humanização. O papel do educador ou educadora, então, é identificar aquilo que falta nesse processo, ou seja, o que pode torná-lo mais pleno considerando um olhar multidimensional do ser. É evidente que essa perspectiva do autor enuncia uma preocupação, por exemplo, com educandos e educandas inseridos em populações de cidadania mais fragilizada que são vítimas de processos como insegurança alimentar, violências e abusos físicos, sensoriais etc. E devemos dar atenção a essas

faltas, ao caráter emergencial delas, questão para qual o campo dos direitos humanos oferece repertório de pensamento e atuação. Mas precisamos ter cuidado para que o olhar da falta não nos leve a não captar a potência. A potência que queremos ressaltar é justamente o potencial do que viemos chamando como corpo coletivo de grupo, aquilo que emerge do afetivo-coletivo e que é impossível prever ou verificar sem que deixemos essa corporeidade coletiva expressar-se junta.

Dito isso, no contexto dessa reflexão e no cenário decisório em relação a aplicação da nossa metodologia, nós sabíamos que a realização de uma Sistematização de Experiências seria um projeto de capacidade formativa para o grupo. Dessa forma, fomos reconhecendo que não iríamos insistir numa execução de Sistematização via *internet*.

3.2 Demarcando as emoções política e epistemologicamente

Inevitavelmente, a educação emocional (CASASSUS, 2009) estava inspirando o eixo²⁶ que viria a compor nossa Sistematização de Experiências (JARA HOLLIDAY, 2018). Mas como discutir a emoção cientificamente numa experiência participativa entre mulheres? A teoria de educação emocional iluminou fortemente o processo autoformativo reflexivo da pesquisadora e foi se mostrando um componente fundamental para servir à investigação da experiência de grupo junto à formação humana. E todos os desvios que tivemos na caminhada participativa, nos obrigaram a aprofundar o tema das emoções. Como queremos tratá-las cientificamente de modo mais coerente com nosso campo de pesquisa? Como demarcar conceitualmente as emoções frente ao território da racionalidade, uma vez que no processo de Sistematização a racionalidade que empregaremos não está em oposição às emoções? Iremos, portanto, aprimorar as bases teóricas que queremos estabelecer para esse assunto.

Há inúmeras concepções sobre o que é o fenômeno emocional, algumas de origem mais próxima a biologia, passando pela biomedicina ou mesmo carregando heranças positivistas. Vamos discutir como nosso entendimento de emoção está longe de “instinto” e como a formulação habitual dela como “impulso” tem a ver com nossa formação cultural. Traremos esse assunto explorando-o diante do que normalmente é considerado como racional e a atuação dessa concepção na própria manifestação das emoções. Essa discussão perpassa, ainda, pela questão da (in)consciência emocional e como isso interfere nos jogos de poder entre os gêneros mulher e homem. Como estamos tratando de um grupo de mulheres, nosso próprio objeto – que

²⁶ Explicaremos na seção seguinte do que se trata, tecnicamente, o eixo de uma Sistematização.

tem o feminismo como uma base de princípio - nos despertou para esse estudo. Por fim, uma vez que a dimensão emocional funciona para nós como um campo potente de atuação educativa, analisaremos como, enquanto cientistas, podemos encarar o fenômeno emocional de forma mais libertária. Isto é, de que forma o vemos cientificamente de modo que favoreça a construção da educação emocional que queremos.

3.2.1 Autoria da emoção: Gênero, corpo e razão

Dentro da nossa discussão teórica sobre emoções e educação, cabe concluir que o que viemos construindo sobre consciência emocional (CASASSUS, 2009) se revela melhor, agora, como um portal que o ser humano pode ser educado a abrir e que o levará a um universo sem fronteiras de auto-contato consigo, pois o corpo é o campo dos afetos e estes são construídos por atravessamentos inúmeros cuja amplitude não conseguimos delimitar ou abarcar conscientemente. A título de aprimoramento da nossa concepção de formação humana, que é central no nosso debate, o exercício intencional de educação emocional precisa e deve trazer o corpo para a discussão e, na medida do possível, para a experiência.

Aprofundando esse campo das emoções e da educação, e sabendo, principalmente, que o humano que se “emocionaliza” percebe-se constantemente arrastado pelas suas experiências emocionais, trazemos um forte questionamento: considerando o debate que construímos no tópico anterior sobre tentarmos visualizar o educando ou educanda, tentando dar voz à sua potência, em detrimento de focalizar em algo que lhe falta, como podemos melhor olhar para a sua dimensão emocional? Como podemos, cada vez mais, aproximar a educação emocional para a perspectiva onde o sujeito é responsável por sua dimensão emocional, e não dominado por ela?

Nessa discussão, é imprescindível destacar que vivemos numa nossa sociedade onde impera o imaginário de que devemos “controlar as emoções”. E, assim, é muito fácil que o discurso de um educador ou educadora recaia no convencimento para o educando ou educanda concentrar-se no controle de suas emoções. Para nós, não partimos da ideia de que é possível controlar as emoções (como já afirmamos no capítulo dois). Sendo que esse imaginário é, paradoxalmente, um espelhamento da ideia de que emoções são forças incontroláveis, como impulsos animais. São “dois lados da mesma moeda”. Ora, aquilo que é “animal” pode e deve ser corrigido pelo poder racional, essa é a concepção comum. E isso, seguramente, é uma visão alimentada pelo lugar onde se colocou a representação do corpo, um lugar hierarquicamente inferior à mente.

Defendemos que o corpo é o palco das emoções e que é fundamental para nós incentivarmos a aproximação com esse todo que é matéria. A necessidade de reafirmarmos isso tem a ver com reconhecer o corpo como sábia força pulsante e vital. Envolve, especialmente, descolonizar o corpo da inferiorização que ocupa em relação ao campo mental – ou ao campo do “espírito”, como dizem algumas correntes filosóficas.

A partir dessa perspectiva, podemos aprofundar, encontrando uma correlação entre o imaginário sobre as emoções e as questões de gênero, utilizando como ponto de partida um valioso ensaio da filósofa Alison M. Jaggar (1997). São muitos atributos e significações culturais que perpassam pelas emoções e pelas ideias sobre as emoções, cooperando com as demarcações sociais de gênero.

De forma típica, embora não invariável, o racional tem sido posto em contraste com o emocional e esse par contrastado tem sido, por sua vez, vinculado a outras dicotomias. A razão não só se opõe à emoção, mas é associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e ao masculino, enquanto a emoção é associada ao irracional, ao físico, ao natural, ao particular, ao privado e, obviamente, ao feminino. (JAGGAR, 1997, p. 157)

A autora desenvolve o argumento de que no “jogo social” no qual as emoções circulam, na trama de relações emocionais entre as pessoas, há um importante componente de gênero. Esse jogo demarca e circunscreve as emoções convenientemente segundo as relações de poder que já operam na formação dos gêneros. Nesse caso, ao reconhecermos que na nossa sociedade há um imaginário que atribui as emoções para o gênero feminino e a razão para o gênero masculino, faz sentido inferir que há uma série de motivações sociais para colocá-las, as emoções, no bojo conceitual de “impulsos irracionais”. Sem dúvida, já constatamos aqui que as emoções nada têm de representação do irracional, este que é visto de maneira pejorativa como animalesca, sem sentido. Emoções são energias vitais que fazem parte da vivência humana.

Mais ainda, a concepção de emoção como impulso, como transbordamento, é levantada numa discussão pela autora Vinciane Despret (2011), também filósofa. Ela analisa o trabalho da antropóloga Catherine Lutz (1988) que investigou a questão do poder e das emoções num povoado afastado nas Ilhas Ifaluk do Pacífico Ocidental, mas confrontando suas observações com a sua própria cultura, a norte-americana, que é mais próxima da nossa. Esse estudo levou a antropóloga a dizer que a nossa noção cultural de emoção como uma força que nos toma como transbordamento é alimentada por uma conveniência social. Faz parte de uma negociação com a autoria das emoções. E isso se correlaciona com o fato de serem vistas como processos

arcaicos, primitivos, fundados biologicamente. Ou seja, há uma lógica em manter as emoções no perímetro da irracionalidade.

Mas, essa passividade da experiência emocional não é uma ilusão da qual seríamos vítimas passivas, ela deve ser lida, segundo Averill, como uma estratégia social, isto é, como uma estratégia de negociação consigo mesmo e com os outros. A experiência de passividade, a experiência pela qual as emoções são “coisas que nos acontecem”, que são “naturais” e independentes de nossa razão e de nossa vontade, esta experiência que, aliás, há muito tempo legitimou as concepções naturalistas, deve ser interpretada como uma maneira a partir da qual negociamos a relação com nossos atos. (DESPRET, 2011, p. 38)

Jaggar (1997) complementa esse raciocínio quando contraria a ideia de que as emoções são forças que se apoderam de nós e reivindica que elas contêm, sim, um caráter que ela chama de “engajamento ativo”. Ela afirma que assumir ou negar a responsabilidade de nossas reações emocionais depende de nossos propósitos em contextos particulares. Isso corrobora a análise filosófica que trouxemos na explicação do tópico anterior sobre o processo de subjetivação, no qual o sujeito “eu” dentro de nós opera como uma das variáveis que compõe o processo contínuo de nossas identidades.

Não se trata mais de conceber o “eu penso” como ponto central a partir do qual se organizam nossos sentidos de mundo, mas de apreendê-lo como ponto variável segundo o campo de nossas relações com os outros e o mundo, ou, como veremos à frente, enquanto dobras de múltiplas relações que, por não serem elas mesmas unívocas, tampouco o eu o será, sendo mais conveniente se falar em convergência de relações ou de predominância de umas sobre as outras. (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 372)

Afirmações nas quais dizemos ter tomado atitudes “sem pensar” ou “agir com a emoção e não com a razão” são comuns no nosso cotidiano. Esse esquema dualista de razão e emoção contribui para recortar a realidade ao nosso modo, a sair e entrar no que consideramos um suposto eixo do nosso eu verdadeiro. Partindo do pressuposto de que emoção é ponte (CASASSUS, 2009), fica fácil revelar que traduzimos nossas experiências emocionais construindo uma visão da experiência negociada com uma suposta autenticidade do nosso eu. Isso serve não apenas para quando usamos as frases “agir sem pensar” ou “agir com o coração”, podemos observar isso de maneira mais complexa. Tomando a experiência emocional como um processamento enorme de informações em um curto espaço de tempo, envolvendo todo o maquinário orgânico e subjetivo presente em nós, não há como a mente consciente acessar a completude desse processo. Casassus (2021) define experiência emocional como “experiência autooética consciente construída cognitivamente sobre a base de elementos não conscientes”.

Auto-noética refere-se à consciência que recorda o acontecimento com a capacidade de refletir sobre o próprio eu (ou o que podemos chamar de *self*).

Então, o nível de acesso consciente a esse “labirinto” que é nossa experiência emocional é limitado. Pode ser ampliado, na medida em que vamos exercitando nossa educação emocional, por conseguinte, nossa consciência emocional. Mas ainda assim será limitado. E, seguramente, esse é um processo que será fortemente atravessado pela construção cultural das emoções, de modo que elas, na condição de discurso, podem ser posicionadas e reposicionadas convenientemente como causa, vetor ou efeito (DESPRET, 2011).

Não podemos esquecer que nossas concepções das emoções são frequentemente habitadas por contradições espantosas. Assim, podemos dizer de nossas emoções que elas são “a vida” e valorizá-las, pois elas são o núcleo mais autêntico da pessoa, mas, ao mesmo tempo, somos capazes de considerá-las como aquilo que faz “com que não sejamos mais nós mesmos” devendo, portanto, serem controladas. As contradições são múltiplas. Essas contradições que marcam nossas concepções de emoções são, segundo Lutz, simultaneamente, “aquilo que cria e aquilo que é criado por um potencial de ambivalência” (LUTZ, 1988, p. 58). (DESPRET, 2011, p. 36)

Não há como acessar nossas emoções, nem as emoções dos outros sem que isso seja mediado pelo discurso de uma cultura. E se nossas reações emocionais forem vistas como forças absolutamente involuntárias, ou seja, instintivas, a resultante disso é concluir que nosso ser racional estará sempre em guerra com elas. Para nós, esse não é um desfecho plausível. “Não encontramos seres racionais ou emocionais puros. De um lado, encontramos seres nos quais predominam alguns aspectos mais do que outros. De outro, há um elemento de mediação entre eles. Esse aspecto é a cultura e as suas normas” (CASASSUS, 2009, p. 42-43).

3.2.2 Consciência e inconsciência emocional nos jogos de poder

A filósofa Jaggar (1997) advoga em torno de um ousado resgate do componente intencional nas emoções. Sua proposta é identificar que há uma carga maior do que imaginamos de agência dentro da dimensão emocional. A autora não busca construir uma teoria ou uma nova definição de emoção, mas evidencia aspectos que, para ela, são desprezados ou mal representados nas teorias correntes.

Aquilo que identificamos como emoção é uma abstração conceitual de um complexo processo da atividade humana, que também envolve agir, sentir e avaliar. O modo proposto de construção teórica demonstra a necessidade simultânea e a interdependência de faculdades que nossa cultura abstraiu e separou umas das outras: emoção e razão, avaliação e percepção, observação e ação. (JAGGAR, 1997, p. 180)

Jaggar (1997) traz a expressão “emoções subterrâneas” para definir emoções cujos efeitos podem estar operando em nós, sem que tenhamos consciência delas, pois, como diz o nome, são subterrâneas. Revelam-se em nós de maneira distante da consciência. E a autora defende, em coincidência com Casassus (2009), que as emoções não identificadas pelo sujeito o tornam mais, e não menos, influenciado por elas. Emoções reprimidas voltam com mais força. Isso nos leva a questionar a ideia comum de que o gênero dos homens se emocionaliza menos do que o das mulheres, por exemplo. O que pode ocorrer potencialmente é os homens serem menos inclinados a fazer contato consciente com suas emoções.

Esses processos podem levar a uma perda de contato com algum ou com alguns tipos de emoções ou bem podem fazer com que a emoção seja distorcida e se manifeste de uma forma que parece admissível, mas afastada de sua forma original. O que leva a uma falta de energia ou de motivação para a ação e à perda de sentido. Isso pode se expressar como frieza, rigidez, racionalidade, tédio, apatia. Outras vezes, como expressões exageradas e sem controle das emoções. Ou com expressões emocionais em momentos e situações que não têm relação com a situação originária. (CASASSUS, 2009, p. 199)

É revelador a argumentação de Despret (2011) quando ela diz que, tal qual a inconsciência emocional nos torna mais suscetíveis às emoções, ou mesmo vulneráveis aos efeitos delas em nós, assim mesmo o fato de serem marginalizadas no imaginário social as coloca mais, e não menos, inscritas nos jogos de poder. Quanto menos um povo admite, reconhece e valida a existência, a presença, a ocorrência das emoções, mais estas se manifestam invisíveis, operando dentro de jogos sociais, de maneira a tornar os seus efeitos não menos, e sim mais atuantes em corpos, por exemplo, que são vistos como menos emocionais.

Ainda sobre a noção de emoção como algo que nos transborda, Despret (2011) nos diz muito mais. Essa concepção de emoção como transbordamento funciona como uma espécie de “plataforma indutora do próprio transbordamento”. Não é à toa que as emoções são vistas com afastamento pelo discurso jurídico no momento de penalização das pessoas, mas é curioso como não está muito longe de nós a caracterização de feminicídio como “crime passional”. Ora, afasta-se a emoção, mas ela reaparece convenientemente com grande peso e justificação. A autora quer argumentar que o transbordamento de uma emoção é a resultante de um encadeamento que começou muito antes numa relação complexa, mas também íntima com nossas escolhas. No capítulo dois, dissemos que a experiência emocional é resultado de uma alquimia interna em correlação com disparadores externos, sobre a qual não temos controle, mas temos algum grau de intervenção. E essa intervenção se estende ao comportamento, ou seja, àquilo que vai para fora de nós, que é composto pela modulação emocional. Aí está o

componente ativo do nosso engajamento com as emoções e Despret (2011) quer amplificar o foco nesse aspecto²⁷.

A autora traça um excelente paralelo com um exemplo muito costumeiro a nós que é o nosso modelo cultural de uso do álcool.

Nossa experiência com o álcool poderia se mostrar similar: certamente sabemos que sob a influência do álcool não nos controlamos bem. Mas quantos dentre nós não bebemos justamente para perder este controle, para ter a coragem de dizer, de fazer ou de se zangar? É o álcool que induz este transbordamento, ou é a maneira culturalmente sancionada pela qual podemos pedir à bebida que nos transborde? Nesse caso, o álcool é muito menos a causa de seu transbordamento que seu vetor; nós o utilizamos como um recurso nos permitindo este “ser outro” que pode responder em nosso lugar. (DESPRET, 2011, p. 39)

Podemos dizer que emoção é aquilo que está dentro de nós “pulando” para fora. Comportamento é aquilo que se lançou para fora. Tem um lugar nessa fluida fronteira onde emoção e comportamento se confundem, onde há uma intersecção. E aí levantamos o questionamento sobre até que ponto a maneira como vamos construindo nosso repertório comportamental (diante de emoções, pessoas e contextos familiares a nós) pode ir atuando justamente nessa intersecção, com poder sobre a emoção. Com as argumentações da autora, levantamos a hipótese de que a “repetição comportamental” tem grandes chances de atuar, de intervir na forma de manifestar a emoção.

Em nosso caso, essas reflexões ajudam a fundamentar ainda mais a potência do cultivo da consciência emocional (CASASSUS, 2009) em experiências que têm o propósito formativo e que operam na linha do autoconhecimento, como o grupo de mulheres presente na nossa pesquisa. É comum que os elementos culturais moldem, por exemplo, a ênfase em algumas emoções, tanto quanto a falta de compreensão delas. A educação que defendemos deve favorecer a penetração na dimensão emocional para que produza maiores reflexões no campo comportamental. Na nossa experiência participativa de pesquisa, uma vez que os papéis de educadora e de pesquisadora estão juntos, nossa missão envolve impulsionar a exploração do entendimento do fenômeno emocional dentro do grupo como uma ferramenta de desenvolvimento do humano multidimensional para contribuir com a autonomia de mulheres periféricas.

²⁷ O exemplo do feminicídio de autoria dos homens nos faz levantar o questionamento sobre até que ponto o reforço cultural que considera os homens como seres menos emocionais correlaciona-se com o fato de fazerem menos contato consciente com suas emoções, de modo a tornarem-se mais propensos ao transbordamento emocional-comportamental violento.

3.2.3 Emoção como objeto da ciência e ciência como objeto da emoção

Jaggar (1997) quer nos alertar para o perigo das concepções biologizantes das emoções. A filósofa considera o risco que pode conter na perspectiva de emoções como componentes “adaptativos” da vida humana, ou seja, como detentores de um caráter puramente ou predominantemente funcionalista subserviente à “evolução humana”. Resumi-las a esse lugar corrobora a ideia de que elas são fenômenos naturalizados na vida humana cuja manutenção é somente por necessidades adaptativas. Ou seja, fortalece a visão de que as emoções são como são por exclusiva causa da nossa evolução como espécie. Desse ponto de vista, poderíamos passar a vê-las como imutáveis, como fenômenos nos quais não intervimos ou que têm uma razão natural correta e maior do que nossas capacidades transformadoras. Isso põe em xeque nossa construção teórico-prática em torno da potência da educação emocional.

Assim como a observação direciona, molda e define parcialmente a emoção, assim também a emoção direciona, molda e até define parcialmente a observação. A observação não é simplesmente um processo passivo de absorver impressões ou registrar estímulos; ao contrário, é uma atividade de seleção e interpretação. O que se seleciona e como se interpreta é influenciado pelas atitudes emocionais (JAGGAR, 1997, p. 167)

As emoções dos indivíduos dizem respeito aos grupos dos quais os indivíduos fazem parte. Inclusive, Jaggar (1997) avança quando traz o conceito de emoções “proscritas”, explicando que são justamente aquelas que entram em contraste com os valores sociais cultivados, que são convencionalmente imprevistas ou inadequadas. Elas mesmas seriam, então, uma preciosa fonte de conhecimento. A autora chama esse conjunto de emoções como dotadas de um “privilégio epistemológico”. Se pudéssemos aumentar o foco nas emoções proscritas de um dado povo, poderíamos produzir grandes descobertas de mundo. Essas emoções são justamente uma energia à qual não se dá vazão socialmente e que estaria repleta de informações valiosas para o desenvolvimento humano.

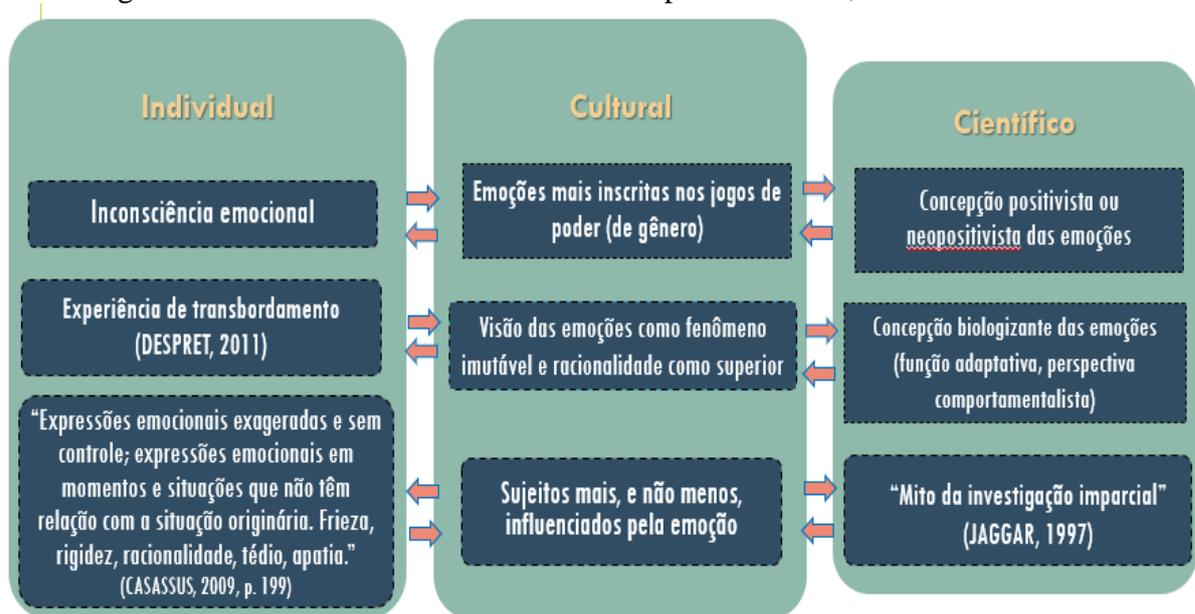
Jaggar (1997) examina o “tecido” dessa teia complexa com a qual nos ligamos às emoções, mas vai além e teoriza sobre a ciência, a forma de se fazer ciência e o modo de produzir as ciências das emoções. Sobre a discussão epistemológica feminista das emoções, há muito o que dizer. A autora está assumidamente defendendo o afastamento de concepções de herança positivista ou neopositivista, nas quais podemos incorrer, que de alguma forma nutrem a caracterização das emoções em oposição à razão, sem que percebamos isso claramente. Aí, estamos falando da emoção como objeto da ciência. Mas há também o problema da ciência como objeto da emoção. Ou seja, da emoção habitando a interface entre pesquisador/a e ciência.

Sobre isso, Jaggar (1997) nomeia como “mito da investigação imparcial”, que é nada mais que a ilusão de que é possível fazer ciência emocionalmente neutra.

Evidentemente, a essa altura afirmamos com segurança que a relação da ciência com as emoções é atingida por uma marcação cultural. A maneira como a ciência configura a emoção conceitualmente é influenciada pela maneira como a emoção está localizada nos “bastidores” da ciência também. Ora, em primeiro lugar, sabemos que a influência positivista na ciência estipulou que um conhecimento fidedigno deve ser estabelecido por métodos que “neutralizem” emoções e valores dos cientistas. Essa ideia ajuda a construir uma certa ilusão de que o cientista ou a cientista, ao lançar-se sobre o objeto próprio que é o fenômeno emocional, está livre da carga do seu universo experiencial emocional particular. Sabemos que não só é duvidosa a ideia de controlar a emoção no ato de pesquisa, como este universo emocional é alimentado por uma bagagem cultural localizada num tempo e num espaço.

No nosso entendimento, essa neutralidade completa não é possível (DEMO, 2008) – falaremos sobre isso na Seção seguinte. Ora, numa sociedade em que as pessoas são constantemente encorajadas ou a controlar ou a suprimir as emoções, é comum não se ter consciência do próprio estado emocional e assim mesmo negá-lo para si e para os outros. Em vista disso, o “mito da investigação imparcial” (JAGGAR, 1997, p. 171) e a inconsciência emocional travam uma relação na qual se retroalimentam enquanto âmbitos científico e individual respectivamente. Vejamos a figura a seguir, tentando resumir os dois últimos tópicos:

Figura 5 - Inconsciência Emocional nos campos individual, cultural e científico



O que queremos dizer com a ajuda das autoras Jaggar (1997) e Despret (2011) é que o modo como se faz uma leitura das emoções é fundamentalmente político. Se as emoções envolvem necessariamente julgamentos e avaliações, podemos dizer que são “simultaneamente tornadas possíveis e limitadas pelos recursos conceituais e linguísticos de uma sociedade” (JAGGAR, 1997, p. 164), ou mesmo de um grupo. Isso quer dizer que experiência social e individual são simultâneas. E que a experiência corporal abriga a experiência emocional sustentando e fornecendo sentidos para ela, revelando que corpo é esse. E se queremos dar voz ao gênero feminino no campo das emoções, é coerente que examinemos todas essas categorias. Ao final dessa discussão, não poderíamos deixar de caracterizar, portanto, a teoria feminista, caso fôssemos decodificá-la segundo as emoções, apresentando como é trazida em Jaggar (1997, p. 175): como ‘uma orientação determinada por dor, trauma, compaixão e ultraje’ (Griffin, 1979:31)”.

Por fim, e em se tratando do nosso processo de pesquisa participativa, é importante que sejam trazidas essas reflexões, uma vez que o feminismo faz parte do propósito do grupo de mulheres aqui presente. É uma forma de alinhamento político-epistemológico ao nosso objeto. Além disso, é um tratado sobre nosso objetivo teórico-prático, que envolve encarar essa pesquisa participativa com um potencial pedagógico. Se estamos trabalhando com a ideia de que as emoções emergem na relação entre as pessoas e são marcadas por moralidade, por dinâmicas de poder, por contextos sociais específicos, precisamos invocar o que a própria filósofa Jaggar (1997, p. 166) resistentemente diz: “Assim como foram socialmente construídas, podem ser reconstruídas da mesma forma, embora a descrição de como isso pode acontecer exija uma longa e complicada história”. Enquanto admitirmos o humano multidimensional e as possibilidades de expansão que viemos posicionando a partir da formação humana, da educação emocional e da potência espiritual que encontramos no território dos afetos, essa “longa história” de que fala a autora revela-se mais perto de nós.

“Esta propuesta ética, política y metodológica de sistematización, tiene como centro el autocuidado, en el plano individual y colectivo. Esto tiene una relación directa, con el empoderamiento, entendido como un proceso continuo y sostenido por medio del cuál las personas y los colectivos identifican y se apropian de recursos, relaciones, espacios, bienes y los utilizan como poder. (p. 4)”.

(Ana Felicia Torres, citada por JARA HOLLIDAY, 2018, p. 69)

4 PERCURSO METODOLÓGICO: DA REFLEXIVIDADE À BUSCA DE SENTIDOS NA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

Traremos aqui algumas justificações sobre as nossas abordagens qualitativa, exploratória e participativa, que adotam como principal método de pesquisa a Sistematização de Experiências (JARA HOLLIDAY, 2018). Situaremos o andamento dos encontros entre nós, mulheres de um coletivo, citando a frequência, a quantidade aproximada de integrantes em cada época, as faixas etárias etc., bem como dados sobre a localização do grupo. Apresentaremos também no que consiste a Sistematização de Experiências de Oscar Jara Holliday (2018) e o que ela significa para nós enquanto forte componente da nossa pesquisa.

4.1 O Coque, breve histórico do grupo e caracterização das atividades

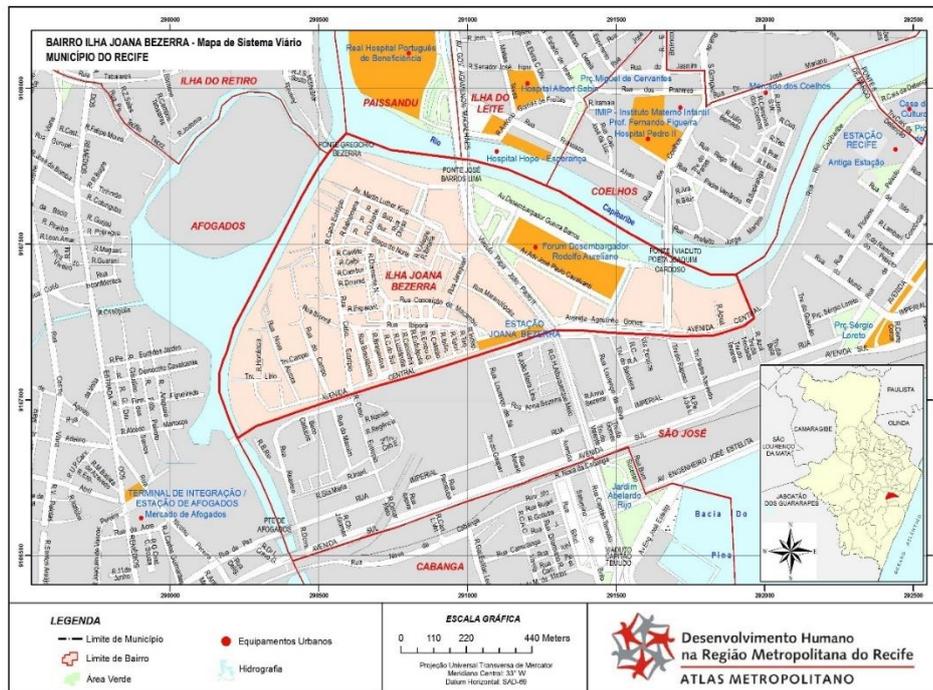
O Coque, comunidade onde se localiza o nosso grupo de mulheres, é uma região rodeada por águas e mangue, considerada uma favela em Recife. Chamamos de comunidade periférica por ser um território cuja localização, mesmo sendo bem próxima ao centro da cidade²⁸, reflete um processo de urbanização vivido pelas grandes cidades, gerador de enormes massas urbanas excluídas. A localidade do Coque também é reconhecida como o bairro da Ilha Joana Bezerra ou como parte do bairro de São José, este último central na cidade. De acordo com o último censo demográfico de 2010, o Coque possuía cerca de 12.629 habitantes²⁹, porém, nos últimos anos, lideranças locais vêm afirmando que a comunidade contém cerca de 40 mil habitantes (MENEZES, 2014).

A população do Coque sofre muita privação em termos de cidadania, de moradia e acesso a serviços, é uma localidade extremamente estigmatizada no Recife no quesito da violência. A formação da comunidade começou a ser povoada no final do século XIX e a maioria das famílias é composta de processos de migração do Agreste e Zona da Mata pernambucanos há aproximadamente 50 anos. Vem refletindo altos índices de criminalidade existente no cenário nacional entre os jovens e conta com um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano da região. (FERREIRA et al, 2018).

²⁸ “O Coque tem, portanto, localização privilegiada. É cortado pela via perimetral que conecta as zonas norte e sul da cidade – e da região metropolitana – e pela linha do metrô, possuindo um Terminal de Integração (TI) em seu território. Além de fazer fronteira com um bairro de grande importância histórica, também está próximo ao polo médico do Recife, um dos maiores do país.” (MENEZES, 2014, p. 68)

²⁹ Disponível em: <<http://www2.recife.pe.gov.br/servico/ilha-joana-bezerra?op=NzQOMg==>>. Acesso em: 3 jun. 2022.

Figura 6 - Mapa da Ilha de Joana Bezerra



Fonte: Prefeitura do Recife, 2022³⁰

Segundo Correia da Silva (2018), em trabalho dissertativo sobre a comunidade do Coque e seu processo de urbanização, a formação habitacional deste território insere-se dentro de um projeto maior de capitalismo desenvolvimentista que é essencialmente excludente.

Considerando as formulações de Quijano (2000) acerca da ideia de desenvolvimento, podemos afirmar que o governo de Pernambuco, tendo como instrumentos os elementos do Estado racionalizado, tinha o objetivo, em realidade, de desenvolver um padrão de poder que estruturasse a ordem capitalista. Isso se torna explícito com a centralidade dada, nos documentos, às variáveis econômicas para explicar a existência de “assentamentos precários” e buscar soluções para integrá-los socioespacialmente. Nesses termos, o sentido de desenvolver a Região Metropolitana do Recife é desenvolver “um padrão de dominação, exploração e conflito” (QUIJANO, 2000, p. 39), que pressupõe relações desiguais entre classes sociais, no acesso a recursos de produção e a instituições e mecanismos de autoridade. (CORREIA DA SILVA, 2018, p. 71)

“As críticas de Aníbal Quijano às teorias do desenvolvimento acrescentam insumos à análise dos planos de desenvolvimento [...] que interviam no Coque. Quijano (2000) recupera Wallerstein para afirmar que o que ‘se desenvolve’ é um ‘padrão de poder’, e não um país”

³⁰ Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/servico/ilha-joana-bezerra?op=NzQ0Mg==>. Acesso em: 03 jun. 2022.

(CORREIA DA SILVA, 2018, p. 52). Trata-se de uma comunidade forjada sob políticas de urbanização próprias de um modelo segregador. Na foto seguinte, tirada num dos dias de oficina com a educanda Milena.

Fotografia 1 - Vista do Coque em direção ao centro da cidade



Fonte: a autora (2021)

Como viemos dizendo, as favelas enfrentam grandes desafios socioeconômicos. Por outro lado, a solidariedade é parte componente desses aglomerados populacionais e percebe-se a vivência humana nas favelas como um plano rico em diversidade de experiências associativas.

A comunidade vivenciou um processo complexo de expansão, crise e reconfiguração de suas práticas associativas, o que nos permitirá perceber a situação local como um exemplo do processo de desenvolvimento dos movimentos sociais urbanos vivido nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito aos movimentos associativos que usam da educação não formal como estratégia de resistência. (FERREIRA et al, 2018, p. 24)

O atual coletivo de mulheres nasce a partir desses laços de solidariedade que engendram laços de afeto. Foi fundado no fim de 2016, no dia do aniversário de uma das adolescentes que coincide, não por acaso, com o Dia da Consciência Negra, 20 de novembro. Foi neste dia que mais ou menos cinco adolescentes anunciaram entre si sobre a vontade de aprenderem fotografia tecnicamente como grupo de mulheres. Essa vontade se desdobrou e afetou algumas de nós, cujas posições foram tomando o lugar de facilitadoras dos encontros. Ao longo desta pesquisa, estamos chamando esta posição de “educadoras”, ressaltando que este termo não é suficiente para abrigar todos os deslocamentos que os papéis desempenhados puderam ter. Em

março de 2017, iniciaram-se nossas atividades no Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), instituição que oferece gratuitamente ações de educação não formal e diversas práticas voltadas à espiritualidade há 34 anos.

O NEIMFA é uma Instituição da Sociedade Civil, criada a partir da parceria entre moradores da comunidade do Coque e um grupo de jovens, em 26 de setembro de 1986, objetivando a superação da violência e promoção de uma cultura de paz em defesa das crianças, adolescentes, jovens e adultos moradores das periferias urbanas da região Metropolitana do Recife, desenvolvendo ações sociais e educacionais, em todos os seus aspectos, por meio de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável e educação não formal. (FERREIRA et al, 2018, p. 34-35)

Minha³¹ inserção se deu pela proximidade com o NEIMFA e com duas amigas mulheres bastante inseridas na instituição e moradoras do Coque. Com elas, formamos um corpo de facilitadoras e iniciamos as atividades. Pouco depois dessa articulação inicial, somou-se uma outra mulher de fora da comunidade assim como eu, para conduzir as oficinas de fotografia. A prática de fotografia teria a frequência de um dia na semana, tal como as oficinas de práticas de cuidado nas quais estive à frente. Como educadoras, nos apoiamos para dar estrutura e funcionamento a essas atividades.

E assim começamos. Nos primeiros anos (2017-2018), nos encontrando duas vezes na semana por longos períodos (cada encontro com duração média de duas horas), havendo alguns intervalos ao longo do ano, às vezes espontâneos, às vezes devido a recesso da instituição. Essa rotina durou cerca de dois anos e meio, até meados de 2019. A partir de então, esses papéis de educadoras e educandas foram tendo seus “contornos” deslocados. O formato das atividades foi se dinamizando e as educandas foram sendo convidadas a desempenharem um papel mais ativo na produção de ações do coletivo. O meu papel de condutora de oficinas também foi se transformando. Ilustraremos esse andamento das atividades no quadro a seguir.

Quadro 7 - Caracterização das atividades – 2017 a 2021

Ano	Caracterização das atividades
2017	Rotina dividida em 2 tipos de oficinas: fotografia e práticas de cuidado, caracterizando 2 encontros semanais (com alguns intervalos ao longo do ano)
2018	Rotina dividida em 2 tipos de oficinas: fotografia e práticas de cuidado, caracterizando 2 encontros semanais (com alguns intervalos ao longo do ano)

³¹ Precisamos, neste tópico, narrar em primeira pessoa do singular por se tratar do histórico de inserção da pesquisadora no grupo.

2019	Inicialmente, predominando a divisão entre os dois tipos de atuação, porém, no 2º semestre, surgiram atividades de ação externa ao grupo, impulsionadas por projeto na área de fotografia e práticas de cuidado junto a outras comunidades (via edital de apoio). Isso foi mobilizando as educandas para um papel mais ativo. Nesse momento, também passamos a não ter mais a divisão clássica de oficinas de fotografia ou oficinas de práticas de cuidado. Todas nós, educadoras, passamos a nos encontrar nas mesmas atividades, dividindo tarefas entre nós e entre as educandas também.
2020	Pandemia, alguns poucos encontros online no 1º semestre. No 2º semestre, encontros híbridos (online e presencial) para execução de ação junto a outra comunidade, na área de fotografia e práticas de cuidado (via edital de apoio). Nós, educadoras, estávamos inseridas nas mesmas atividades, dividindo tarefas entre nós e entre as educandas também.
2021	1º semestre, encontros para a Sistematização de Experiências sob minha condução, maioria presenciais, com a presença maior das educandas. No 2º semestre, o grupo passou a retornar com algumas poucas reuniões presenciais de reencontro, com a presença das outras educadoras, na medida em que a vacina contra o covid-19 foi se proliferando.

Fonte: a autora (2022)

4.1.1 Caracterização das integrantes

Não só a proximidade afetiva com a instituição NEIMFA influenciou a inserção das educadoras no grupo, mas também suas experiências de vida, profissionais, intelectuais e com movimentos sociais. Essas experiências passam por graduação em pedagogia, ciências sociais, psicologia, estudante em artes visuais; experiência na educação popular e com movimentos feministas. Três educadoras são fotógrafas, uma delas é coordenadora do Núcleo de Articulação e Desenvolvimento Comunitário do NEIMFA. Há também duas doutorandas (em ciência política e em antropologia) com pesquisas inseridas em movimentos populares, uma delas estudando também o nosso grupo. As educandas, estudantes de ensino médio ou com o ensino médio completo, todas moradoras da comunidade, interessadas em fotografia, feminismo e em diversas áreas artísticas. Algumas entraram no grupo a convite de suas amigas integrantes, outras entraram e foram tornando-se amigas. São fotógrafas, algumas em formação, outras já atuantes. Ao todo, são cinco educadoras e cerca de 10 educandas.

Grande parte das jovens mulheres que hoje constituem o nosso grupo iniciaram suas participações quando eram adolescentes. Sabendo que estamos lidando com uma realidade periférica, somos levados e levadas a acreditar num cenário de muitas turbulências na vida de uma adolescente ou jovem do Coque. De fato, é inegável que, nesse contexto de cidadania mais

fragilizada, os problemas sociais atingem toda a população. Mas queremos tomar o cuidado de não circunscrever a adolescência e juventude que compõe o grupo do qual falamos num estigma que enquadre essas subjetividades numa marca problemática. Marca esta que é produzida por uma associação simplista entre os sujeitos e os problemas aos quais estão expostos. Além da desqualificação dessas existências periféricas resumindo-as a quadros comportamentais como indisciplina, violência, desinteresse etc, na nossa cultura existe a própria visão sobre adolescência como um período complicado, dotado de uma psicologia problemática. Esses estereótipos têm suas bases num sistema de exclusão social tanto das populações pobres, como da fase adolescente (FERREIRA et al, 2018)

A adolescência e juventude no Coque é portadora de muitas experiências potentes que nosso imaginário social não está acostumado a identificar. Queremos descrever esse segmento de mulheres adolescentes e jovens como inseridas numa localidade que enfrenta grandes desafios, mas que resiste e cria seus mecanismos de expressão, socialização e solidariedade. Como fruto de uma pesquisa-ação integral já empreendida na comunidade por Ferreira *et al.* (2018) que trabalhou com 23 adolescentes moradores do local, queremos destacar a brincadeira na rua, a socialização lúdica e a amizade como importantes atributos da experiência de existência das integrantes do nosso grupo nesse território. Produtoras de sociabilidade inteligente na experiência em coletivo, são jovens mulheres participantes ativas da sua construção de mundo. Além disso, estamos falando de algumas jovens participantes do grupo que já estavam inseridas nas redes de atividades ou mesmo de sociabilidade do NEIMFA que atuam com um papel de educação não formal capaz de gerar aprendizagens especiais para além da escola. (FERREIRA et al, 2018)

4.1.2 Frequência de participantes, de atividades e faixas etárias

Sempre houve variações nas presenças das participantes adolescentes/jovens nas atividades ao longo dos anos. Elas entravam, saíam e retornavam à rotina de encontros de tempos em tempos. Algumas evadiram completamente com o passar dos anos. Não é

interessante traçar uma média de participantes em cada época por conta dessas frequências instáveis, não seria representativo. Em alguns encontros dos quais fiz parte nos primeiros anos, por exemplo, tínhamos uma ou duas participantes às vezes - e no lugar de aplicar alguma metodologia, acabávamos conversando de maneira mais livre durante o encontro. Entretanto, podemos trazer alguns números representativos do máximo de participantes que tivemos em cada ano. Lembrando que essas numerações máximas ocorreram

em alguns momentos, de forma que conseguíamos circunscrever aquela quantidade como formação total do coletivo. O quadro a seguir ilustra bem esse movimento de participação, incluindo as faixas-etárias.

Quadro 8 - N° aproximado de participantes e suas faixas-etárias

N° MÁXIMO DE PARTICIPANTES E FAIXAS-ETÁRIAS³²		
Tempo- ralidade	EDUCANDAS	EDUCADORAS
2017	Até 07 educandas	04 educadoras (3 da comunidade, 1 não moradora)
	entre 15-16 anos	entre 22 e 32 anos
2018	Até 13 educandas	05 educadoras (2 moradoras da comunidade, 3 não moradoras)
	entre 14-17 anos	
2019	Até 12 educandas	entre 26 e 36 anos (2021)
	entre 13-21 anos	
2020/ 2021	Cerca de 10 educandas	
	entre 16-24 anos	

Fonte: a autora (2021)

É importante explicar que o período focado pelo Memorial foi 2017, 2018 e 2019 e, para a introdução à Sistematização de Experiências, o período escolhido insere-se em 2018. Nessas duas épocas, tínhamos uma noção de grupo distinta dos anos seguintes (2019 a 2022). Em 2019, começamos a nos considerar coletivo em vez de curso ou projeto, e isso foi se corporificando nos anos seguintes. Um indicativo é o fato de que, houve poucos encontros (presenciais e *online*) durante a pandemia, mas a sensação em 2021 é de que todas as participantes anteriores à pandemia ainda fazem parte do grupo, mesmo estando afastadas. A noção de coletivo, para as integrantes do grupo, abarca uma liberdade maior de idas e vindas. A concepção de pertencimento se mantém, mesmo com a ausência por períodos mais longos.

Quanto às educadoras que estiveram presentes no momento de fundação do grupo, uma saiu do coletivo no final de 2018, por motivos pessoais. Neste mesmo ano, duas educadoras novas se somaram: uma com uma forte relação com a comunidade, que posteriormente passou

³² Ressaltamos que essas numerações sobre a quantidade de educandas e suas faixas etárias não são exatas, há uma pequena margem de erro, pois não há registros tão precisos.

a morar nela, outra de fora da comunidade, mas que tinha uma relação com o NEIMFA assim como quando iniciei o grupo.

4.2 Pesquisa qualitativa, exploratória e participativa

Enxergamos um grande desafio de coerência nas ciências humanas. Elas carregam uma tarefa que padece quase “esmagada” por duas forças. De um lado, são pressionadas pelo crivo científico; de outro, pela condição naturalmente de humanidade viva do seu objeto. Isso se mostra quando pensamos na tentativa de construir conhecimento autêntico e próprio sob pressão do *status* científico, mas enxergando o humano sem simplificá-lo, neutralizá-lo ou dominá-lo. Estamos falando de um valor que deve ser premissa para toda a ciência. Porém, o que prevalece é uma visão utilitarista revestida de eficiência, tecnologia e universalização, tornando-a extrativista, violadora dos recursos naturais e dos seres humanos. Em termos de qualidade científica isso reflete numa simplificação do objeto estudado. “Após quatrocentos anos de dominação, constatamos que vários pesquisadores chegam a duvidar dessa simplicidade porque não conseguem mais explicar novos fenômenos.” (MORIN, 2004, p. 30)

As ciências humanas possuem, então, uma missão dupla: a de ajustarem-se ao lugar científico, ao mesmo tempo em que se ajustam ao seu “objeto” que é a natureza humana, esta condição tão subjetiva. Porém, os paradigmas que regem o fazer científico de uma forma geral, têm uma forte herança das ciências naturais, aquelas que são acostumadas a isolar seu objeto de estudo, controlando as condições ambientais, estabilizando variáveis contextuais, de forma que, quando partimos para o estudo dos humanos, queremos repetir esse modelo. Contudo, esse padrão de controle do cientista sobre seu objeto está fadado a fracassar na medida em que passamos a ver o ser humano como parte da natureza e a realidade de modo mais holístico, complexo. Sendo a própria natureza um universo de componentes imensuráveis, dotado de mistério, de geografias em constante mudança correlacionadas com as culturas.

Muitos pesquisadores das ciências da educação, particularmente na América do Norte, têm sucumbido, há muito tempo, à tentação científica do modelo experimental, controlando certas variáveis, independentes e dependentes; assim, têm esquecido numerosas outras interações, de impossível mensuração. (MORIN, 2004, p. 30)

Nesse sentido, queremos consagrar a atividade científica caracterizando-a fundamentalmente como um exercício político, ético e autorreflexivo. É também por esse delicado lugar que as ciências humanas sofrem uma certa frustração entre suas fronteiras internas, uma dificuldade em demarcar onde começa e termina sujeito e objeto, de tão imersa

em seus infinitos autoquestionamentos. Como diz Bourdieu, citado por Japiassu (2012, p. 56), “[...] A desgraça nas ciências humanas reside no fato de lidarem com um objeto que fala”. É por isso que essa pesada tarefa se localiza inevitavelmente no campo político, conceito que o autor define como “estrutura da ação em comum” (JAPIASSU, 2012, p. 132).

O importante a ressaltar é que essas ciências representam uma atividade de produção do humano, de seus modelos históricos e de sua incessante transformação: têm por objetivo último, não só apreender todas as razões significantes presentes nas práticas sociais (ações finalizadas), mas mostrar que o imaginário das sociedades escapa às diversas formas de determinismo. Donde a importância de tentarmos compreender os quadros de pensamentos, as operações de conhecimento, os programas e as teorias que essas disciplinas foram levadas a historicamente construir a fim de inventar novas formas de cidadania que sejam universalizáveis e, ao mesmo tempo, capazes de reconhecer as singularidades histórico-culturais nas quais o homem possa buscar razões de viver, agir e esperar. (JAPIASSU, 2012, p. 44)

Dito isso, sobre essa permanente transformação do humano, esse lugar de visível movimento que requer (e talvez nos obrigue a) uma responsabilidade científica de exercer um papel epistemológico não determinista, não há como deixar de apontar as lentes teóricas da formação humana que viemos construindo como uma prática política. Admitimos o ser humano como multidimensional, plural, diverso, inacabado, passível de estímulos afetivos, sociais e contextuais. Adaptável biologicamente, culturalmente, emocionalmente, mentalmente e espiritualmente. Nesse sentido, não só identificamos, mas reivindicamos um humano livre. “Como o ser humano é um sistema aberto dotado de capacidades intelectuais e de liberdade de ação, diferente de robô que só pode ser programado, importa-lhe perceber seu projeto com respeito à globalidade das variáveis que o constituem” (MORIN, 2004, p. 31).

Constatamos, e infelizmente, que a crise de inadequação das ciências humanas acaba por comprometer sua força e capacidade criativa. E num pretense espelhamento às ciências naturais, vive à beira de abdicar do seu caráter e compromisso políticos.

Em nosso entender, foram seus modos de conceitualização dominantes, renunciando a uma ontologia autônoma e submetendo-se ao programa naturalista, que as levaram progressivamente a se desinteressar por nossos problemas mais importantes e a se omitir diante dos debates mais significativos de nossa época. Foi sua preocupação excessiva com a objetividade de seus conhecimentos que desviou seu olhar de tudo o que não se presta facilmente a uma modelização reducionista pretendendo referir todos os mecanismos do pensamento a um único nível de explicação (lógico ou neurológico). Nascidas do desejo de superar o conflito entre os humanos, parecem não mais admitir que a democracia não se alimenta de consenso, pois tem como condição *sine qua non* o reconhecimento do fato: a divisão entre os homens pode e deve ser atenuada, mas é ilusória a crença em sua total abolição. (JAPIASSU, 2012, p. 77).

Nosso campo de estudo nos pede a busca por metodologias mais adequadas com um horizonte de mudança de paradigma, renunciando à rigidez e apelando para a criatividade científica. O que conhecemos como objetividade na ciência não é suficiente para nós. Admitimos, portanto, esta pesquisa com a abordagem qualitativa como sendo a mais compatível com o estudo que pretendemos.

Uma técnica qualitativa é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados. (CRESWELL, 2007, p. 35)

Mais ainda, fazemos a escolha do modelo de pesquisas participativas, tomando-as como guia para um estudo que se compromete com dimensão relacional intersubjetiva, uma vez que este lugar se apresenta como um território importante do qual a própria pesquisadora faz parte.

A pesquisa participativa valoriza o intercâmbio de informações entre os atores e atrizes da experiência pesquisada. É um percurso metodológico que cria condições para a emergência de um saber de caráter coletivo, vai além da socialização de resultados, mas aproxima-se de uma produção coletiva. Temos uma definição de “participação” em Morin (2004), autor que teoriza sobre a Pesquisa-ação Integral, uma metodologia que resguarda semelhanças à Sistematização de Experiências (JARA HOLLIDAY, 2018) por ser também participativa. “Participação exige engajamento pessoal, abertura à atividade humana, sem relação de dependência, onde o diálogo prevalece nas relações de cooperação ou de colaboração” (MORIN, 2004, p. 67).

É preciso considerar que a Sistematização de Experiências é a nossa proposta metodológica de maior porte, que tem um peso transversal a todo o nosso trabalho, mas não é o nosso objetivo geral. Este último que é compreender sentidos (auto)formativos atravessados pela educação emocional em uma experiência participativa com mulheres de um território periférico. Porém, para contemplar os nossos dois objetivos específicos, que são (i) analisar processos autoformativos atravessados pela educação emocional a partir de uma experiência participativa com mulheres periféricas e (ii) Sistematizar Experiências com mulheres periféricas em meio à pandemia do covid-19, precisamos lançar mão de um olhar metodológico

interpretativo. De algum modo, nossa pesquisa tem um caráter de “pesquisa de campo” também e empreendemos esforços interpretativos.

Para que um estudo de campo tenha valor, é necessário que seja capaz de acrescentar algo ao já conhecido. Isso não significa, porém, que deva obrigatoriamente culminar num conjunto de proposições capazes de proporcionar nova perspectiva teórica ao problema. Um estudo de campo pode ser reconhecido como válido quando se mostrar capaz de levantar novas questões ou hipóteses a serem consideradas em estudos futuros (GIL, 2002, p. 134)

Em razão do nosso processo de pesquisa ser participativo, temos que admitir que o percurso demanda uma criatividade científica amparada nos textos que estudamos, mas também nas próprias impressões que vamos criando no caminho à medida que as ações vão sendo empreendidas e observamos a repercussão delas. Daí, recuamos, refletimos e voltamos a agir, a provocar o grupo, em harmonia com o meio. As avaliações por parte do grupo sobre as propostas do pesquisador ou pesquisadora nem sempre são explícitas, mas precisam ser interpretadas por nós. Essa é a conduta do “pesquisador/a coletivo/a” que o teórico Barbier (2007) descreve para o campo da Pesquisa-ação, modalidade participativa que resguarda semelhanças com nosso modelo, e que também ganhou forte adesão na educação popular da América Latina.

A cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão – antes da ação e depois da ação – estão juntas. A discussão sobre esse assunto é uma das características do pesquisador coletivo. A avaliação ocorre ao testar os efeitos da ação no âmago do grupo-alvo. Este último reage, aceita, rejeita ou nuança as interpretações propostas pelo pesquisador coletivo. Toda nova ação leva em consideração essa avaliação do grupo-alvo. (BARBIER, 2007, p. 144)

Ainda do ponto de vista de seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória por ser um campo do qual não suscitamos hipóteses prévias, nem variáveis muito delimitadas e por ser uma experiência de caráter extremamente singular. De acordo com o autor Severino (2007, p. 123), “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo trabalhado, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Estamos falando de um campo metodológico no qual preocupa-se mais com o andamento do processo do que com resultados propriamente ditos.

4.3 Reflexividade e a ética na pesquisa

O caminho de eleição metodológica envolveu um planejamento flexível que deixou-se guiar pelo “objeto”. À medida que a pesquisa se configurava participativa, fomos recuando na possibilidade de nos reduzir a uma análise subjetivista sobre as relações no grupo de mulheres

de uma maneira distanciada do próprio grupo. E quando fomos esboçando a narrativa sobre o coletivo sob o viés da formação humana, a autoformação humana ganhou destaque como próprio processo de pesquisa porque mostrou-se de natureza indissociável do estudo das relações do grupo.

Sendo assim, invocamos Pedro Demo (2008), um autor que expande o ato da pesquisa participativa para um exercício com princípio educativo. Mas também faz uma importante ressalva sobre o caráter ideológico das pesquisas.

Não há conhecimento científico, muito menos na área social, isento de imissão ideológica. Ao realizarmos a demarcação científica, é vão pretendemos isentá-la da ideologia, já que isto seria apenas a próxima ideologia, pois um dos expedientes mais corriqueiros da ideologia é montar quadro de pretensa isenção ideológica. As ciências sociais são menos ainda objetivas e neutras, embora devam distinguir, na medida do possível, entre o que a realidade é e o que gostaríamos que fosse. Claro, interessa a realidade, não sua deturpação. Como, porém, a deturpação é inevitável, pelo menos até certo ponto, a questão não é simplesmente como não deturpar, mas como reduzir ao mínimo possível a deturpação. É importante esta colocação, para não recairmos na ideologia solta e devassa, como se fosse a finalidade primeira da ciência. (DEMO, 2008, p. 22)

Então, como já viemos delineando o caráter político desta pesquisa, posto que, como diz o autor, é um dado, uma realidade de todo fazer científico, nosso próximo passo é anunciar a escolha de a própria pesquisadora, ou melhor, seu fazer e sentir no grupo como parte importante dos dados. Num esforço de autorreflexividade, assumimos que a posição de educadora carrega consigo um exercício de poder em vários níveis objetivos e subjetivos. E, nas intervenções de localização periférica, ingenuamente pensamos estar resolvida a questão do poder quando oferecemos atividades de caráter dialógico, com conteúdos libertários e de instrução para os direitos sociais. Mas a dimensão relacional abriga muitas camadas de significações que falam sobre o grupo, as trocas, os aprendizados e também sobre a dinâmica de poder.

Na posição de educador ou educadora voluntária em periferias, com uma certa liberdade de atuação, e com privilégios socioeconômicos em comparação ao público educando, é inevitável que haja desigualdades de poder operando visível e invisivelmente nas relações. Investigar os diferentes níveis e facetas da nossa “presença” enquanto educadores e educadoras em periferias, portanto, é um valioso exercício ético.

Sendo assim, nossa intenção passa por incentivar um fazer político compromissado com esse contato emocional interno, na busca pelo autoconhecimento, com questionar a cultura do professor como condutor de conteúdos, mesmo aqueles e aquelas que parecem não ocuparem essa posição por trabalharem com temas progressistas. Partimos da ideia de que há processos

sutis da vivência humana que passam desapercibidos na esfera das relações e são subestimados ou mesmo negligenciados no âmbito da educação. Há interfaces relacionais importantes para o fazer político educacional. É nesse contexto que a dimensão emocional apresentou-se a nós como um universo rico em informações. O universo emocional da pesquisadora, participante junto ao grupo, “saltou aos nossos olhos” como um cuidadoso e importante primeiro passo para, a partir daí, dar seguimento à construção de significados coletivos do grupo com o apoio da Sistematização de Experiências.

Demo (2008) insiste que não é possível extirpar a ideologia no fazer científico, pois o ser humano não é entidade neutra, mas sim subjetiva. O primeiro passo, portanto, é assumi-la. E o modo como conduzimos isso foi prezando por uma transparência em relação ao campo introspectivo emocional da pesquisadora atuante. Ora, se admitimos que uma ação de intenção educativa está naturalmente impregnada pela presença de quem está à frente da intervenção, tratar com alguma transparência o território subjetivo de quem está nessa posição é um ato de honestidade e um pilar que constrói a participatividade em sintonia com a formação humana que viemos concebendo. Ressaltando que se trata da pesquisadora participante em busca do ofício da educação e que se encontrava num empenho, mesmo errante, de autoformação.

Isso é um processo vivencial-investigativo que envolve assumir-se parte integrante de um contexto que agrupa seres e elementos de um sistema, todos com sua importância. Envolve enxergar o próprio pertencimento a um grupo como parte inserida e ativa, e não deslocada e neutra. Podemos circunscrever essa visão num princípio ético, ou mesmo como uma busca pelo que consideramos como rigor. Morin (2004) ao falar da complexidade da pesquisa em ciências humanas e educativas, dentro de uma perspectiva integral e sistêmica, argumenta sobre isso.

O rigor deve ser definido de outra maneira; mostrando seus múltiplos aspectos, dentre outros, o rigor do quadro simbólico, o rigor da avaliação permanente da ação, o rigor dos campos conceituais teóricos, o rigor da implicação, a dialética do pesquisador (BARBIER, 1996, p. 47). (MORIN, 2004, p. 24)

O que queremos dizer é que a busca por clareza trazida nos discursos, crenças e sentidos que circularam no fazer da pesquisadora-pesquisada é um compromisso com a ética diante das pessoas que fazem parte do contexto escolhido como lócus da pesquisa. Isso porque, se estamos trabalhando com uma teoria onde o educador, no exercício da formação humana, precisa começar consigo (RÖHR, 2013), seu universo existencial, motivacional, emocional é um fator de pesquisa. Em suma, dizemos que não é possível falar de participatividade sem que isso seja um processo no qual haja abertura para a autoformação. Essa reflexividade, portanto, que está

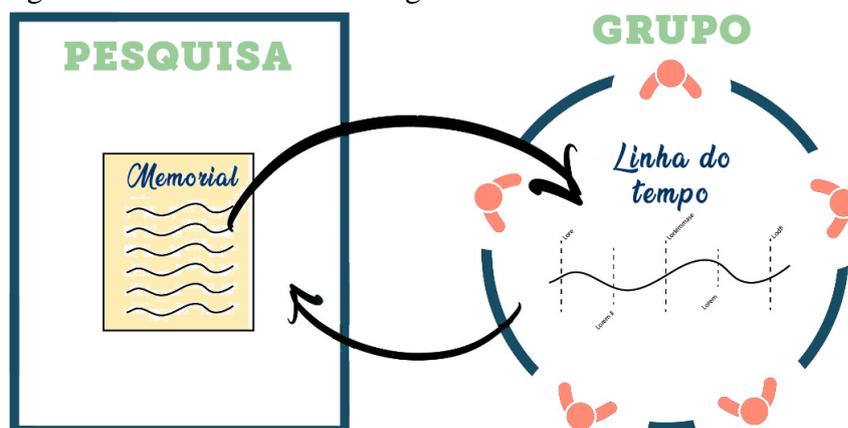
bastante presente no capítulo dois, tem como base um Memorial narrativo pessoal da pesquisadora como instrumento metodológico que utilizamos, e do qual falaremos adiante.

Faz-se necessário também esclarecer que a relação entre as participantes da pesquisa e a pesquisadora se deu com frequentes oportunidades de diálogo entre as partes, com contato via rede social, visitas à comunidade e livre acesso de comunicação das educandas para com a pesquisadora. Alguns encontros de lazer também foram promovidos espontaneamente ao longo da pandemia, na medida do possível e da reabertura dos serviços e principalmente após as primeiras doses da vacina contra o covid-19, o que proporcionou mais canais de diálogo espontâneos entre pesquisadora e as jovens do grupo. Também é fundamental mencionar que foi perguntado às pessoas que têm seus rostos expostos nas fotografias aqui presentes sobre autorização de sua imagem, cabendo a exposição apenas de quem permitiu. Por fim, traremos, no apêndice A, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi preenchido pelas duas participantes que se dispuseram às oficinas de Sistematização de Experiências.

4.4 Percurso inicial: dos instrumentos aos métodos

Dedicaremos um tópico para os instrumentos Memorial e Linha do tempo, porque eles são fundamentais para ilustrar a associação intrínseca entre as ferramentas de pesquisa e a vivência com o grupo, isto é, para ilustrar como esses dois campos estão interconectados. O Memorial surgiu como um instrumento de autoformação humana orgânico aos primeiros passos da pesquisa; a linha do tempo surgiu como um instrumento orgânico à posição da integrante do grupo. Quando aplicamos a linha do tempo, percebemos que ela era parte fundamental da pesquisa, como mostra a figura a seguir.

Figura 7 - Dois instrumentos orgânicos: Memorial e Linha do tempo



Fonte: A autora (2022)

4.4.1 Memorial e Linha do Tempo

Como dissemos, nesta pesquisa é central o território relacional construído entre a autora pesquisadora e as jovens educandas das nossas atividades em grupo. Um sub-lócus no qual a pesquisa se deteve. O Coque, o lócus geográfico, e o território relacional, o lócus das subjetividades. Ao ingressar no mestrado em educação, no início de 2019, passei³³ a documentar minha experiência num formato de Memorial que reuniu o que vivenciei desde o início do projeto, numa busca engajada com um forte caráter de “diário de campo do passado”. Foi sendo alimentado ao longo do ano de 2019, período em que me encontrava presente no grupo e cursando as disciplinas do mestrado, uma experiência de educação formal cujos aprendizados me forneceram um olhar reflexivo, inevitavelmente, cada vez mais aguçado pela perspectiva da formação humana e, conseqüentemente, da educação emocional.

Então, à medida que construía o Memorial, documentava minha experiência de modo profundo e autorreflexivo, ao mesmo tempo em que ia-me transformando na própria prática. Esse instrumento foi uma ferramenta metodológica com forte relação com o nosso primeiro objetivo específico que é analisar processos autoformativos atravessados pela educação emocional a partir de uma experiência participativa com mulheres periféricas.

Memorial é um gênero acadêmico narrativo autobiográfico que tem um forte poder de auxiliar educadores e educadoras nas suas práticas. É um instrumento gerador de reflexividade na retomada da experiência, num valioso exercício solitário especial capaz de produzir introspecção para a busca de sentidos. “É em suma a busca de coerência no emaranhado em que vivemos, entre acontecimentos caóticos, contraditórios, sem sentido, informes, entre presente, passado e devir.”, diz a autora Passeggi (2021, p. 8) que estuda esse gênero memorial na experiência de docência. A reflexividade é um exercício, para nós, e um princípio.

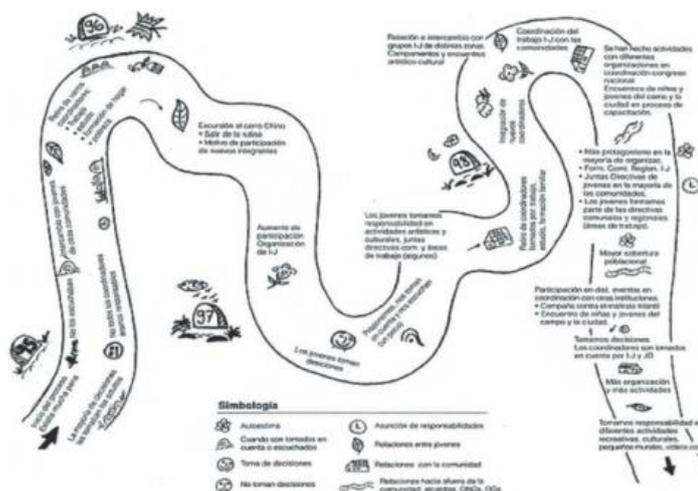
O fato de escrever sobre sua prática, leva o professor a aprender. Ao narrar experiências recentes ou lembranças do passado, o professor não apenas as reconstrói num plano lingüístico, mas em um plano metacognitivo, que pode dar à narrativa uma dimensão reflexiva, talvez a componente mais interessante do memorial. Segundo Zabalza (1994, p.95) a escrita desencadeia uma função epistêmica em que as representações do conhecimento humano se modificam e reconstruem no processo de serem recuperadas por escrito. É a idéia do descentramento brechtiano: a personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra. (ANDRE, 2004, p. 285-286)

³³ Aqui, iremos relatar utilizando a primeira pessoa do singular por precisarmos deixar claro o processo do Memorial que envolve a experiência reflexiva pessoal como fonte de dados.

Na medida em que íamos registrando o Memorial, íamos fazendo análises interpretativas em cima dos conteúdos que brotavam e isso configurou o que estamos chamando de autoformação humana (RÖHR, 2013). A partir daí, foi-se mostrando interessante fazer algum tipo de resgate memorial com as educandas também, sobre o nosso passado. Como já tínhamos mais de dois anos de grupo, mas quase nenhum registro organizado sobre nossa experiência, propus produzirmos juntas uma linha do tempo das nossas atividades. Traçamos uma linha horizontal em vários papéis colados lado a lado, da qual puxaríamos setas verticais coloridas nomeando atividades que tivemos ao longo da nossa trajetória e demarcando a época de cada uma. O intuito era resgatar ao máximo a memória qualitativa das atividades com as educandas. Eu estava bem apropriada por conta dos vários relatórios de atividades de 2017 e 2018 que vinha fazendo no meu Memorial individualmente, buscando sequência de temas, roteiros de atividades, fotos etc, o que poderia impulsionar vários registros.

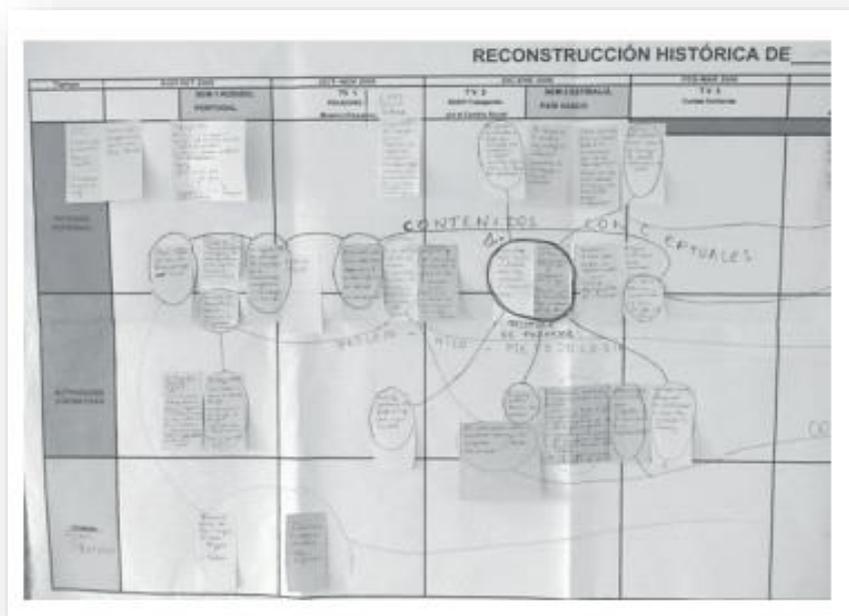
A construção da linha do tempo durou cerca de cinco encontros no 1º semestre de 2019, entre abril e maio, com uma rotatividade de presenças que variava em numeração (de duas a cinco educandas), e com a participação de uma das educadoras em alguns dos encontros. Os registros que foram sendo trazidos, naturalmente, eram das atividades que conduzi nos dois anos anteriores. Essa linha do tempo foi uma ferramenta espontânea que me surgiu enquanto participante do grupo, que se manifestou conectada ao meu papel de integrante, mas que veio impulsionada pelo próprio exercício reflexivo que o Memorial de pesquisadora propunha. Quando fomos caminhando para a Sistematização de Experiências, ela se mostrou um valioso instrumento equivalente ao que o autor Jara Holliday (2018) sugere. A seguir, mostraremos figuras representando o que o autor chama de linhas e gráficos do tempo.

Figura 8 - Linhas e gráficos do tempo (1)



Fonte: Jara Holliday (2018, p. 213)

Figura 9 - Linhas e gráficos do tempo (2)



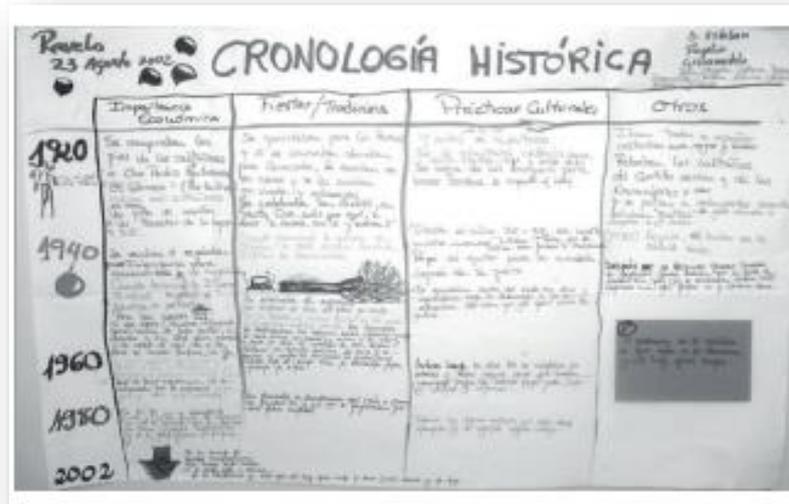
Fonte: Jara Holliday (2018, p. 213)

Figura 10 - Linhas e gráficos do tempo (3)



Fonte: Jara Holliday (2018, p. 214)

Figura 11- Linhas e gráficos do tempo (4)



Fonte: Jara Holliday (2018, p. 214)

A linha do tempo foi uma “extensão” do Memorial. E foi um passo para a Sistematização de Experiências. Podemos dizer que o objeto pediu o instrumento e o instrumento pediu o método. O Memorial surgiu organicamente como uma ferramenta. E, a partir do Memorial e de uma busca essencial para o grupo, foi nascendo a proposta de Sistematizar a Experiência.

Após ter-me aproximado do meu universo emocional acompanhado da autoformação humana, a Sistematização de Experiências com algum tipo de eixo³⁴ relacional em torno dos nossos vínculos se mostrou como uma boa oportunidade para o coletivo. Além disso, é um método capaz de reduzir o protagonismo da pesquisadora na produção de dados, assim podendo oferecer às educandas uma experiência reflexiva de grupo, de autocontato, ou seja, autoformativa tal qual vivenciada pela autora. Podemos acrescentar, inclusive, que um estudo de formação humana numa experiência implicada com o pesquisador começa dentro de si mesmo. Mas uma pesquisa participativa deve estender essa oportunidade ao coletivo.

Podemos passar a encarar a questão da autoformação humana como um componente próprio da pesquisa participativa. Se a educação que acreditamos passa pelo olhar do educador ou educadora a si mesmo, também acreditamos que educação e pesquisa se diluem em certo momento como uma coisa só. Assim como pesquisa e transformação social.

Nos últimos anos, percebe-se um renovado interesse em pesquisas que, de modo geral, podem ser agrupadas sob o guarda-chuva da pesquisa-ação e da pesquisa participante (STRECK, 2014). Enquanto na Europa se trabalha com conceitos como pesquisa colaborativa ou interativa, na América Latina verifica-se um intenso movimento de práticas de sistematização de

³⁴ Explicaremos do que se trata o eixo de uma Sistematização de experiências no tópico seguinte.

experiências, uma metodologia que se situa entre avaliação, pesquisa e formação e é amplamente difundida em meios não acadêmicos (JARA H., 2012). O que essas metodologias têm em comum é o pressuposto de que a produção de conhecimento pode ser desenvolvida de forma dialógica entre sujeitos que se propõem a compreender e transformar o seu mundo. A relação entre conhecer e transformar não é de causa e efeito, no sentido de que se conhece para transformar, mas se conhece ao transformar e se transforma ao conhecer. (STRECK et al, 2018, p. 119)

Nos tópicos seguintes, trataremos com mais detalhes a Sistematização de Experiências. Demarcamos firmemente a experiência de pesquisa participativa como autorreflexão coletiva, um exercício dialético entre o individual e o coletivo, a teoria e a prática, assim como entre participantes praticantes e participantes pesquisadores. (STRECK et al, 2018).

4.5 Sistematização de Experiências: a arte de produzir conhecimento autônomo

O ato de sistematizar a experiência da forma que Oscar Jara Holliday (2018) propõe não é, em si, uma pesquisa. Mas pode contribuir fortemente com ela. Esse método apresentou-se para nós como ideal para uma pesquisa participativa com grandes benefícios para o grupo estudado. Faz parte do nosso segundo objetivo específico que é Sistematizar Experiências com mulheres periféricas em meio à pandemia do covid-19. No primeiro momento, uma pesquisa com esse caráter participativo requer que a pesquisadora faça o exercício de observar com cuidado e seriedade qual o lugar que ocupa na organização. Após dar-se conta do posicionamento da sua participação, pesquisar quais os melhores instrumentos e caminhos metodológicos de investigação que pode empreender. Com cuidado para não utilizar iniciativas que a desloquem bruscamente do seu lugar, como um agente subitamente empenhado com execução e instituição de novos procedimentos deslocados dos objetivos do coletivo. Isso seria uma atuação inorgânica, imprópria para uma pesquisa participativa.

Naturalmente, o pesquisador ou pesquisadora, contudo, ocupa um papel de liderança na empreitada da pesquisa. Mas não por isso protagonista na produção do conteúdo dos resultados. Essa é uma diferenciação importante a se fazer. A produção de resultados é um processo com uma grande carga de autoria coletiva. No decorrer da execução da pesquisa produz-se mudanças no grupo, aliás, é próprio dos métodos participativos a premissa de que a mudança³⁵ faz parte do andamento, a mudança para beneficiar o grupo. No caso de sistematizar uma experiência,

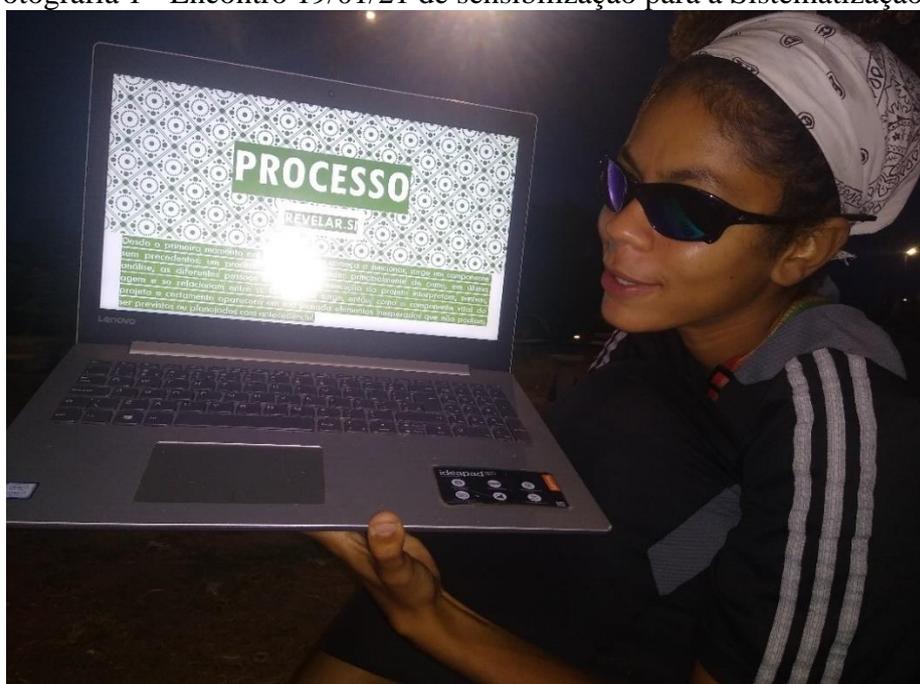
³⁵ René Barbier (2007), teórico do método participativo da Pesquisa-ação, que consideramos como “irmã” da Sistematização de Experiências, teoriza sobre o processo de mudança que acompanha o percurso de pesquisa, diz: “A mudança frequentemente ocorre de súbito, em função dos mecanismos transferenciais analisados e surpreende os co-participantes da ação. Mas essa mudança não é programável” (BARBIER, 2007, p. 49). O autor define seu modelo como “Pesquisa-ação existencial”.

segundo Jara Holliday (2018), o objetivo maior deste procedimento é penetrar na dinâmica do funcionamento de uma organização e buscar o *processo* mais do que o *projeto*.

[...] desde o primeiro momento em que um projeto começa a ser executado, surge um componente sem precedentes: um processo. Isso dependerá principalmente de como, em última instância, as diferentes pessoas envolvidas na execução do projeto se interpretam, sentem, agem e se relacionam. O processo surge, então, como o componente vital do projeto e, certamente, surgirão em seu percurso elementos inesperados que não poderiam ser previstos ou planejados anteriormente. (JARA HOLLIDAY, 2018, p. 126, tradução nossa)

O projeto é a intenção inicial estruturada, o planejamento. O processo é o que vai surgindo no percurso, elementos não previstos, forças que aceleram as ações ou forças que travam as ações, elementos de resistência ou de impulsionamento, internos ou externos, ou seja, é uma lógica mais dinâmica, complexa e imprevisível. Em relação a essa importante distinção, o autor enfatiza: quanto ao projeto, nós fazemos a famosa avaliação; mas em relação à experiência vivida durante o processo, nós fazemos sobre ela uma sistematização.

Fotografia 1 - Encontro 19/01/21 de sensibilização para a Sistematização



Fonte: a autora (2021)

Para sistematizar, é preciso recortar uma parte da prática vivida do passado coletivo, delimitar a parte temporal da experiência (de quando até quando), localizar bem o “objeto” a ser resgatado, por exemplo, uma sequência formativa, um evento prolongado, um projeto de ação etc. Então, reúne-se ao máximo memórias e registros sobre o objeto. Contudo, essa busca

de memórias não é aleatória, é preciso que tenha a ver com o “eixo” eleito para sistematizar. Esse eixo é a alma da sistematização, é o aspecto sob o qual se quer debruçar-se. Por exemplo, numa sequência formativa poderia se estabelecer um eixo que tenha a ver com aspectos emocionais na relação entre educadores e educandos. (JARA HOLLIDAY, 2018)

Sistematizar a experiência significa aprender com a experiência para transcendê-la, dispondo-se a uma interpretação crítica do vivido. Resgatar as práticas e conhecimentos nele gerados para reconhecer os sentidos que são produzidos a partir da visão das diferentes atrizes e atores de dentro. Tem a ver com uma reconstrução ordenada da experiência com caráter reflexivo. Não é uma reflexão pura e simplesmente, tampouco é uma pura organização ou catalogação de informações.

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo. (JARA HOLLIDAY, 2006, p. 24)

Este método é um surgimento nascido no bojo de organizações e movimentações sociais, além de governos progressistas, no contexto latino-americano e caribenho, com auge nos anos 70 e 80. Numa época de efervescência de ações e projetos sociais, a Sistematização foi difundida como uma prática de construção de marcos de interpretação próprios da América Latina. Muito ligada à educação popular, conecta-se ao cenário que tem como grandes expoentes Paulo Freire e os trabalhos tanto do Movimento de Educação de Base, como dos Centros Populares de Cultura no nordeste brasileiro, os quais geraram novas concepções de educação muito influentes até os dias atuais. Também compõem esse cenário a prática interventiva artística do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1985) e a Pesquisa-Ação Participativa³⁶ cuja especialidade é reportada ao colombiano Orlando Fals Borda (1970), pioneiro nas fundamentações teóricas inovadoras para as ciências sociais latino-americanas. Em resumo, há oito correntes teórico-práticas revolucionárias desta época que impulsionaram o tema da Sistematização (JARA HOLLIDAY, 2018):

³⁶ A Pesquisa-Ação, a Sistematização de Experiências e a Pesquisa Participante compõem um quadro referencial de abordagens metodológicas participativas de ampla relação com os movimentos sociais da América Latina ligados à educação.

Figura 12 - 8 correntes teórico-práticas que fundamentam a Sistematização



Fonte: A autora, adaptado de Jara Holliday (2018, p. 42 – tradução nossa)

Em contraposição à ciência dominante de inclinação positivista, aquela na qual se cultiva a premissa de um cientista que observa de fora do fenômeno, não se envolve com o objeto e se separa de seus desejos, a Sistematização de Experiências foi uma das formas criadas para se produzir a pesquisa social “desde o Sul”, em detrimento do Norte global. Assim, reivindicando uma ciência feita pelos próprios povos latino-americanos envolvidos em contextos de participação e organização popular e que abrigue os próprios participantes como protagonistas dos saberes construídos (JARA HOLLIDAY, 2018).

Significou também quebrar as dicotomias tradicionais: natureza/cultura, razão/emoção, conhecimento especializado/tradição popular, trabalho manual /trabalho intelectual. Acima de tudo, a matriz central dessas dicotomias: a separação entre sujeito e objeto em pesquisa, em que desde uma perspectiva hierárquica a produção de conhecimento científico e verdadeiro só poderia ser produzida por indivíduos chamados pesquisadores e por um método padronizado cujas regras deviam ser seguidas à risca para serem legítimas (JARA HOLLIDAY, 2018, p. 120, tradução nossa).

Eis um método que permite às pessoas participantes de uma prática se aproximarem dela com uma atitude crítica, autocrítica e reflexiva. Mas para isso é preciso o sentimento de grupo e de comunidade. “Em qualquer caso, será sempre necessário, tanto para a avaliação, como para sistematização, a geração de um clima de confiança e análise crítica que possibilita transparência e a busca comum pelo aprendizado” (JARA HOLLIDAY, 2018, p. 127).

Avaliação, pesquisa e sistematização são como “três irmãs” para Jara Holliday (2018), as três são empreendimentos que contribuem para conhecer e transformar a realidade. As três se retroalimentam e cada uma tem sua importância, nenhuma substitui a outra. Avaliação e sistematização representam “um primeiro nível de elaboração conceitual cujo objeto de conhecimento é a prática imediata das pessoas que a realizam” (JARA HOLLIDAY, 2018, p. 116 - tradução nossa). Avaliação tem mais a ver com valorar os resultados obtidos, já a sistematização tem mais a ver com identificar a dinâmica dos processos vividos. Por sua vez, a

pesquisa seria então um nível mais amplo e profundo no qual se autoriza a confrontar a prática com teorizações, reflexões conceituais e conhecimentos já existentes a partir de outras práticas estruturadas e sintetizadas.

Quadro 9 - Fundamentos da avaliação, sistematização e pesquisa

Avaliação	Sistematização de Experiências	Pesquisa
Valorar	Identificar a dinâmica dos processos	Confrontar com teorizações

Fonte: A autora, adaptado de Jara Holliday (2018, p. 116-117)

Sistematizar uma experiência para efeito de pesquisa significa estar comprometida com empoderar os sujeitos do coletivo, favorecendo os processos de fortalecimento da(s) identidade(s) de grupo e de tomada de decisões, encontrando as forças e a fragilidades que estão subjacentes à prática.

Podemos reafirmar e fundamentar com maiores argumentos os sentidos com os quais estamos realizando determinados processos. Podemos encontrar coletivamente os laços de nossas forças para reforçá-los e os fios de nossas fraquezas para superá-los, assim podemos caminhar com maior força e maior clareza. (JARA HOLLIDAY, 2018, p. 65 - tradução nossa)

Em termos práticos, Jara Holliday (2018) traz uma série de esquemas, mas não como uma “camisa de força”, até porque, para manter a coerência, parte-se da ideia de que é uma jornada que dependerá de vários fatores concretos e singulares ao grupo e contexto.

4.5.1 Sistematização em cinco tempos

Inicialmente, o autor Jara Holliday (2018) propõe que o andamento da Sistematização de Experiências se dê em cinco tempos, como uma sequência a ser seguida. Resumimos eles no quadro a seguir.

Quadro 10 - Cinco tempos para uma Sistematização de Experiências

Cinco tempos para uma Sistematização de Experiências		
Tempo	Detalhamento	
1	A experiência	Ter participado da experiência e ter registros das experiências
2	Formular um plano de sistematização*	Objetivo, objeto, eixo, fontes, procedimento e prazo

3	A recuperação do processo vivido	Reconstruir, ordenar e classificar a informação
4	As reflexões de fundo	Processos de análise, síntese e inter-relações; interpretação crítica; identificação de aprendizagens
5	Os pontos de chegada	Formular conclusões, recomendações e propostas; estratégia para comunicar aprendizados e projeções
*Obs.: o guia para formulação do plano de sistematização será trazido mais adiante		

Fonte: a autora, adaptado Jara Holliday (2018, p. 135 – tradução nossa)

O exercício de formulação do tempo dois exige bastante dos participantes, e, com o contexto pandêmico, nossa execução metodológica se limitou a esta etapa. Mas como elaborar esse plano? O guia da formulação do plano será trazido no próximo quadro. O autor enfatiza que a equipe sistematizadora deve ser protagonizada pelas próprias atrizes protagonistas da experiência - podendo haver agentes marginais ou até externos à experiência que venham a compor a equipe, mas não podem ser os principais membros desse trabalho. Ademais, o processo deve atender a interesses pessoais da equipe, pois se responde apenas a interesses institucionais ou organizacionais é provável que os esforços empreendidos não sejam suficientes para a realização desta missão. (JARA HOLLIDAY, 2018).

Assim, quando falamos em definir um objetivo que seja útil, estamos pensando nas duas dimensões: a organizacional, cujo suporte é fundamental e pessoal, cuja motivação será essencial. Inclusive, é possível que ao definir o objetivo da sistematização, abra-se uma discussão sobre a missão e estratégia da organização, em grupos onde não necessariamente foi definido isso de forma explícita e que necessitam tê-lo claro para garantir que o objetivo seja congruente com o trabalho que está sendo realizado. Ou também pode até ser uma ocasião favorável para revisar essas definições à luz de desafios mais atuais do que o a sistematização busca enfrentar. (JARA HOLLIDAY, 2018, p. 142, tradução nossa)

No nosso caso, o processo de sensibilização do coletivo para uma Sistematização de Experiências do grupo foi se desenrolando de modo que tivemos uma adesão especial de duas integrantes para a continuidade do projeto, com as quais construímos um início de um plano de sistematização. Nos itens a seguir, descreveremos como se deram as etapas até chegar aí.

4.5.2 Sensibilização do grupo para Sistematizar a Experiência

No 2º semestre de 2020, quando as estatísticas negativas da pandemia estavam em redução, houve uma reabertura social do comércio, das instituições como um todo na maior

parte do país. Isso contribuiu para alguns meses de reencontros presenciais enquanto grupo. Tínhamos um compromisso com uma instituição financiadora que havia nos concedido recursos para um projeto de ação pouco antes da pandemia. A ação havia ficado em suspenso, mas com a reabertura, o calendário da instituição não poderia mais esperar, pedindo-nos que executássemos *online*. Tratava-se de oficinas de fotografia junto a outra comunidade chamada Caranguejo Tabaiães, próxima ao Coque. Porém, tivemos muitas dificuldades com infraestrutura de equipamentos para a participação do público da outra comunidade via internet, então optamos por promover alguns encontros presenciais que aconteceram de outubro a dezembro de 2020. Essa execução envolveu uma pequena remuneração para todas nós.

Ao final de 2020, estávamos mais reconectadas com nosso sentimento de grupo, de modo que, terminando este projeto, fui sensibilizando o grupo para uma possível Sistematização de Experiências. As educandas foram receptivas e, então, promovi alguns encontros presenciais informativos para construirmos a ideia de empreender essa metodologia coletivamente. Como o NEIMFA ainda não havia retomado suas atividades, esses encontros com a participação das educandas aconteceram 2 vezes numa pracinha do Coque, e mais 2 vezes numa escola pública chamada Joaquim Nabuco. Houve uma reunião online com as educadoras no intuito de sensibilizá-las e convidá-las para a Sistematização, mas não foi possível para elas se engajarem. Os encontros com as educandas aconteceram de dezembro de 2020 a março de 2021, aproximadamente 4 meses. No quadro seguinte, mostraremos informações descritivas, mas as impressões estarão no capítulo 5.

Quadro 11 - Encontros sensibilização para Sistematizar

Encontros sensibilização para Sistematizar a Experiência				
Data	Participantes	Local	Objetivo	Roteiro
18/12/20	Carla, Laura, Milena e mais 1 educanda	Pracinha mangue (Coque)	Conversa para familiarizar as jovens (educandas) sobre o andamento da pesquisa;	(sem roteiro, conversa livre)
19/01/21	Carla, Milena e mais 2 educandas	Pracinha mangue (Coque)	Apresentação do que é uma Sistematização de Experiências	Apresentação de slides explicativos com linguagem simplificada
26/01/21	Carla, Laura e mais 5 educandas	Escola Joaquim Nabuco	Apresentação do que é sistematizar uma experiência	Slides anteriores (aprimorados) com linguagem simplificada

02/02/21	Carla, Laura e mais 1 educanda	Escola Joaquim Nabuco	Iniciar uma conversa sobre educação emocional	Apresentação slides de introdução às emoções
09/02/21	Carla	Escola Joaquim Nabuco	Iniciar oficinas de educação emocional	(não houve encontro, as educandas não apareceram)
01/03/21	Carla e mais 4 educadoras	Virtual, pelo <i>google meet</i>	Explicar o que é uma Sistematização da Experiência e familiarizá-las com o que foi feito com as jovens educandas e convidá-las a participar	Slides adaptados para elas sobre Sistematização de Experiências

Fonte: a autora (2021)

Pudemos sentir os diferentes níveis de receptividade e interesse do grupo. Então, seria a hora de tentar construir um Plano de Sistematização (tempo 2). O plano consiste em elencar objetivo, objeto, eixo, fontes, procedimento e prazo da Sistematização. Porém, ao longo dos 4 meses, o grupo caminhou com presenças e culminou com um recuo, como mostra a tentativa de encontro no dia 09/02/21. Foi aí que demos um intervalo e tivemos a ideia de uma nova estratégia: a aplicação de um questionário, o qual será apresentado mais adiante.

4.5.3 Construindo um Plano de Sistematização

Como viemos dizendo, precisávamos construir um Plano de Sistematização. Jara Holliday (2018) tem um roteiro de formulação que é justamente o tempo 2 da sequência de 5 tempos. O autor tem uma orientação a servir como base, como mostra o quadro a seguir. É importante explicar que surgiram alguns esboços de plano antes de tentar formulá-lo com o grupo. As respostas do quadro adiante foram construídas sem a participação do coletivo, mas existiram enquanto proposta de pesquisa. Trata-se de uma sugestão que fazia sentido enquanto pesquisadora, delinear alguns temas relativos à formação humana e à educação emocional. Mas a orientação que vem do autor consta somente na coluna esquerda.

Quadro 12 - Formulação de um Plano de Sistematização de Experiências

Guia para formular um plano de Sistematização de Experiências para o grupo	
Objeto - Que experiências se quer sistematizar?	A experiência das relações no grupo entre os anos 2107 e 2019

Objetivo - Para quê vai ser realizada esta sistematização?	Para buscar os potenciais de aprendizado relacional que o grupo possui através do contato individual e coletivo com a dimensão emocional
Eixo - Que aspectos centrais da experiência nos interessam mais?	As continuidades e discontinuidades do vínculo e os processos relacionais de amadurecimento entre educadoras e educandas entre 2017 e 2019
Fontes de informação que se pretende utilizar	As memórias pessoais de cada participante trazidas através de instrumentos (entrevistas, por exemplo), os registros fotográficos e o Memorial da pesquisadora
Produtos que se espera elaborar com esta sistematização	Dissertação de mestrado; artigos; livro; outros a definir com o grupo
Procedimento e prazo*	Oficinas e encontros distribuídos em 8 ciclos entre janeiro e junho de 2021
Pressuposto estimado	(a definir)
Comentários	(a definir)

Fonte: a autora, adaptado de Jara Holliday (2018, p. 201)

As respostas na coluna da direita do quadro ficaram guardadas enquanto intenção de pesquisa e acabaram inspirando a construção de um questionário. Para dar um sentido realmente coletivo a essas questões de formulação de um Plano, criamos um questionário individual impresso a fim de sondar informações entre as educandas, principalmente as que participaram dos encontros de sensibilização por 4 meses. Já que o grupo se mostrava receptivo, porém, ao final dos 4 meses, março de 2021, houve uma certa recessão nos encontros presenciais.

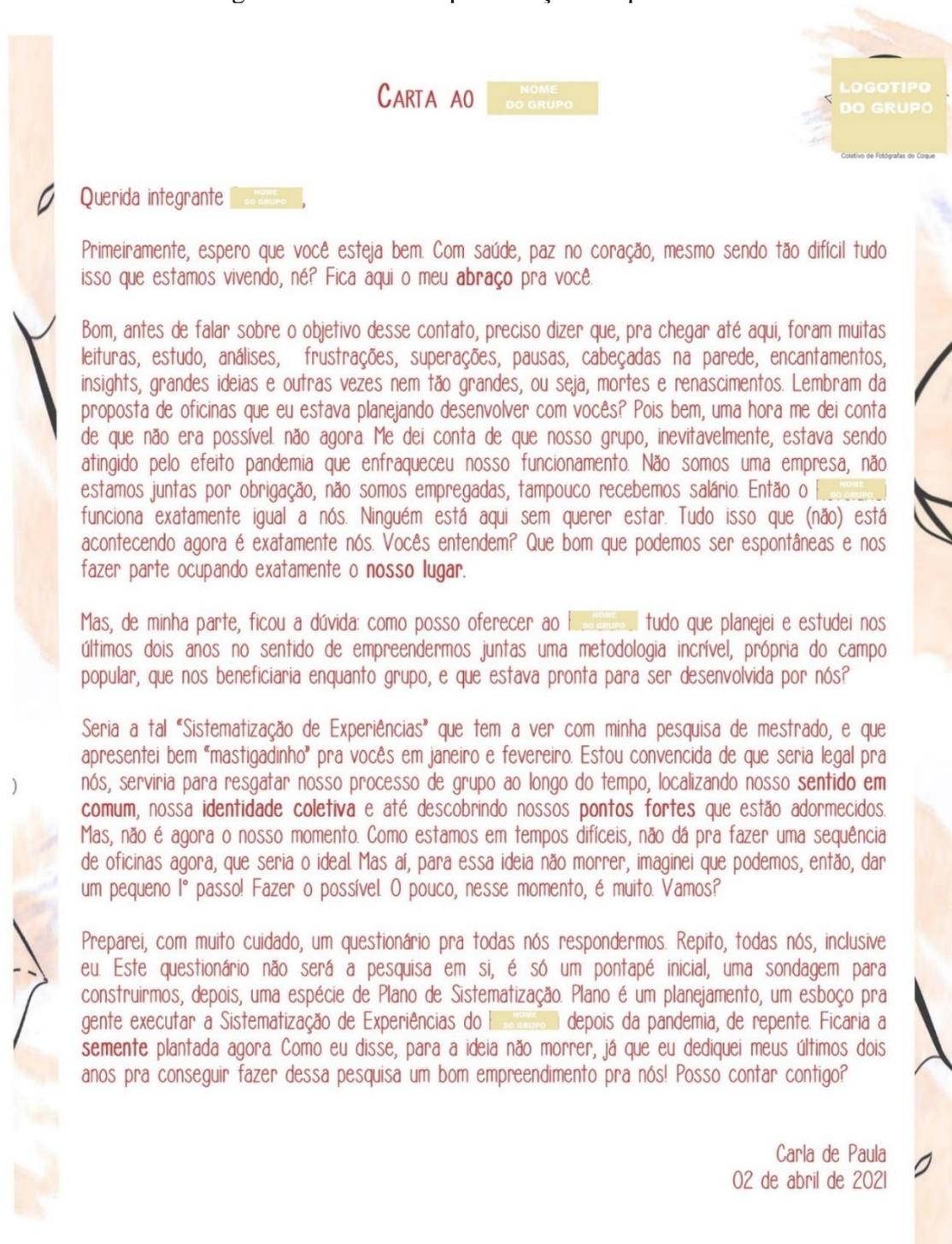
É importante mencionar que, quando iniciamos o segundo ano de pandemia, sofremos um desânimo geral. Foi possível sentir o “desmoronamento” emocional de muitos e muitas de nós. Abril de 2021 foi o mês com mais mortes por covid-19 desde o início da pandemia até então. As notícias³⁷ da época afirmam que os quatro primeiros meses do ano somaram mais da metade de óbitos que vinham ocorrendo desde o início da pandemia. Não havia clima favorável para insistir em reuniões presenciais. Por isso, o questionário foi impresso e entregue às

³⁷ “Com pico de mortes em abril, 2021 tem mais da metade dos óbitos da pandemia”, manchete do UOL Notícias. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/04/30/mortes-de-janeiro-a-abril-de-2021-sao-mais-da-metade-dos-obitos-da-pandemia.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2022.

“Abril foi o mês mais letal da pandemia de Covid no Brasil, com mais de 82 mil mortes”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/04/abril-foi-o-mes-mais-letal-da-pandemia-de-covid-no-brasil-com-mais-de-82-mil-mortes.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2022.

educandas, por meio de uma das participantes que se responsabilizou por sua distribuição às demais. Um contato via *whatsapp* foi realizado pela pesquisadora, explicando a continuidade da pesquisa por meio do instrumento elaborado. No questionário continha: uma carta de abertura, orientações, pequenos trechos explicativos sobre Sistematização e as perguntas. Mostramos, a seguir, a carta e as questões. No apêndice B, apresentaremos o material na íntegra.

Figura 13 - Carta de apresentação do questionário



Quadro 13 - Perguntas do questionário de sondagem

MOTIVAÇÃO
<i>Atenção: motivação é o que você realmente sente e que te faz permanecer (presente)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Com que motivação você entrou no (nome do grupo)? - Com que motivação você permaneceu até o final de 2019?
OBJETIVOS/AFINIDADE
<i>Atenção: objetivos é diferente de motivação. Objetivos é aonde se quer chegar (futuro)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, quais os nossos objetivos enquanto grupo? - E quais os seus objetivos enquanto integrante do (nome do grupo)?
PERTENCIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> - O que te faz se sentir parte do grupo? - Quais os fatores que contribuíram para que o vínculo permanecesse no (nome do grupo) todo esse tempo (final 2016 a 2019)?
DESAFIOS
<ul style="list-style-type: none"> - Você visualiza obstáculos que se impuseram sobre você dentro do (nome do grupo)? Quais? - Quais foram os maiores desafios do grupo ao longo da nossa história? - E, atualmente, qual é o maior desafio do (nome do grupo), na sua opinião?
CICLOS
<ul style="list-style-type: none"> - Você visualiza etapas/ciclos no nosso (nome do grupo)? Mencione alguns:
PERMANÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> - Já pensou em sair do (nome do grupo)? - Se sim, o que te fez não sair?
APRENDIZADOS
<ul style="list-style-type: none"> - Que aprendizados você carrega do (nome do grupo)? Dos mais objetivos aos mais subjetivos, tudo serve:
INTUIÇÕES, INTENÇÕES, EXPERIÊNCIAS...
<ul style="list-style-type: none"> - Nessa parte você pode escrever o que quiser...

Fonte: a autora (2021)

A título de detalhamento metodológico, as respostas dos questionários não foram suficientes para construção de um Plano de Sistematização de Experiências. O retorno das participantes demorou um longo tempo, e ao nos depararmos com algumas respostas, observamos que em sua maioria, estavam aligeiradas, pouco amadurecidas. Isto exigiu da pesquisadora mergulhar nas entrelinhas a fim de capturar os achados. Tudo isso envolveu um amadurecimento teórico-metodológico entre os meses abril, maio e junho, de 2021. Em julho

de 2021, observamos que o questionário revelou um importante dado: o interesse e disponibilidade de 2 educandas em participar de encontros de Sistematização! Feito o convite a elas com assinatura de Termo de Consentimento, buscamos adaptar a proposta de Jara Holliday (2018) de acordo com nossas possibilidades. Conseguimos um local apropriado para nos encontrarmos (um terraço emprestado de uma casa, coberto e ao ar livre, na Zona Norte de Recife). Laura e Milena, é como estamos chamando as duas participantes que se disponibilizaram, conforme pode ser observado no quadro a seguir. Foi oferecida uma ajuda de custo para elas, pelo tempo despendido, mais transporte e lanche. Ao todo, foram realizados 03 encontros com duração em média de 3 horas, como descritos no quadro a seguir:

Quadro 14 - Introdução a um Plano de Sistematização de Experiências

Encontros: Introdução a um Plano de Sistematização de Experiências				
Data	Local	Particip.	Objetivo	Roteiro
20/07/21	Terraço	Carla, Laura, Milena	Orientar sobre a construção de um Plano de Sistematização	Leitura de um texto de Jara Holliday (2018); acesso a materiais de arquivo do grupo; orientação didática sobre construção de um Plano de Sistematização
27/07/21	Idem	Carla, Laura, Milena	Elaboração de possibilidades de objeto, eixo e objetivo para Sistematização	Visualização de vídeo sobre Sistematização de Experiência no <i>youtube</i> ; Apresentação de um mapa mental sobre Plano de Sistematização e estudo de instrumentos de produção de memórias.
03/08/21	Idem	Carla, Laura, Milena	Elaboração de possibilidades de objeto, eixo e objetivo para Sistematização	Leitura de alguns eixos e objetivos pré-elaborados para um Plano de Sistematização e consulta sobre continuidade

Fonte: a autora (2021)

Ao final desses 3 encontros, tivemos mais um momento de recessão coletiva. Estávamos chegando no limite motivacional do grupo, ao menos para essa pesquisa. Fizemos um princípio de Plano de Sistematização, familiarizamo-nos com alguns instrumentos sugeridos por Jara Holliday (2018), e criamos o nosso próprio instrumento, o qual será apresentado no capítulo 5. A finalidade da aplicação dos instrumentos consistia em “produzir memórias” entre as pessoas do grupo. O autor do método recomenda que também possamos elaborá-los criativamente de

acordo com os interesses da nossa execução. Por ora, apresentamos a lista dos instrumentos e os mostraremos na íntegra no capítulo cinco.

Quadro 15 - Instrumentos para Sistematizar

Instrumentos	Utilização	Observação
Gráficos e linhas do tempo	Linha do tempo aplicada	Aplicação antes mesmo de se começar a Sistematização oficialmente
Ficha de recuperação de aprendizagens	Analisado	Mostra-se excelente para nossos objetivos
Matriz de ordenamento e reconstrução	Analisado	Mostra-se excelente para nossos objetivos
Marcos afetivos	Aplicado	Proposto pelas educandas

Fonte: A autora (2021)

Em agosto de 2021, encerramos o que foi possível fazer enquanto Sistematização de Experiências em meio à pandemia da covid-19, dentro da nossa realidade de educação não formal, entre jovens mulheres de um coletivo livre, situado numa periferia urbana. Para efeito de pesquisa, ressaltamos que nos interessa aquilo que o grupo pôde produzir.

“Reconstruir historicamente as experiências das mulheres também tem desafios metodológicos, políticos e pedagógicos. Um deles é o desenho de uma estratégia metodológica que permita às mulheres dar conta de sua experiência a partir dos “lugares intelectuais e emocionais” mais próximos a elas; reivindicando-os como poder e não como des-poder. A partir daí, desafios ao nível de mecanismos e instrumentos para reconstruir essas histórias.”

Ana Felicia Torres, citada por Jara Holliday (2018, p. 70 – tradução nossa)

5 ANÁLISES E DISCUSSÃO: INCORPORAR O PROCESSO PARA PRODUZIR AUTONOMIA

Quando iniciamos essa pesquisa, preparando-nos para uma Sistematização de Experiências, não sabíamos que iríamos nos deparar com uma pandemia. Tampouco sabíamos que o processo participativo numa investigação é mais do que imprevisível. Estávamos nos articulando, em meio a um desenvolvimento autoformativo reflexivo, para que a Sistematização produzisse seus dados autonomamente. Isso envolveria, além de formular um plano (que foi a etapa que conseguimos iniciar), recuperar o processo vivido (reconstruir, ordenar e classificar a informação), fazer reflexões de fundo (análise, síntese, interpretação crítica, identificação de aprendizagens), e formulação de conclusões, recomendações propostas e estratégias de comunicação (JARA HOLLIDAY, 2018). Tudo isso seria em torno de um eixo que pudesse sintonizar com a dimensão emocional, penetrar nas experiências com o apoio da teoria de educação emocional³⁸ (CASASSUS, 2009) que exploramos aqui, e em consonância com a formação humana, que é de onde partimos.

Nossa intenção é que as reflexões analíticas, interpretativas e críticas fossem fabricadas pelo grupo e trazidas agora, neste capítulo, para nosso fechamento. Uma vez que não foi possível realizar a Sistematização de Experiências como um todo, ou pelo menos até a parte das reflexões (3º tempo), o processo decisório em torno da aplicação do método se tornou, sim, um grande objeto de reflexão, ajudando-nos a desenvolver e aprimorar nossa base teórica. E as nossas análises finais, às quais iremos partir agora, além de narrarem o processo de aplicação até onde pudemos ir (pois, para nós, isso é resultado de pesquisa), irão pautar a potencialidade do método Sistematização, conectando com tudo o que foi possível aprender com esse desafio participativo que se instaurou sobre nós. Ressaltamos, aliás, que só foi possível chegar até aqui porque vivenciamos processos já explorados teórica e praticamente e que agora podemos mencioná-los como categorias importantes. São eles: confiança, empatia, vínculo, participatividade, reflexividade e intersubjetividade. Tudo isso compõe uma base de elementos sem a qual não poderíamos sequer ter cogitado a ideia de Sistematizar.

Na figura seguinte, ilustramos o tripé teórico-metodológico que compõe esta pesquisa (formação humana, educação emocional e Sistematização de Experiências) e a base de elementos como intersecção dessas três esferas.

³⁸ Mais adiante, iremos explicar como o método da Sistematização pode cooperar com o processo de desenvolvimento da consciência emocional, sendo altamente potente para uma relação de grupo.

Figura 14 - Intersecção teórico-prática



Fonte: a autora (2022)

Faremos a descrição das oficinas que estamos considerando como introdutórias de uma Sistematização. Quanto a um desenvolvimento mais profundo analítico-interpretativo sobre o conteúdo produzido nessas oficinas, elas são de propriedade do grupo, isto é, próprias da Sistematização de Experiências. Por ora, a título de pesquisa, iremos analisar o que for possível diante do processo de Sistematização, que começou antes dele, e que permanecerá após nossa investigação. É para isso que pesquisamos, para transbordar aprendizado para além das tarefas de pesquisa e dos seus resultados buscados.

Queremos lembrar que Sistematizar Experiências, nos termos propostos por Jara Holliday (2006), envolve assumir que não se trata de uma metodologia que surgiu ao acaso, mas que foi forjada no âmbito popular, após muitos anos de organização em meio a redes de movimentos sociais latino-americanos. É uma metodologia que não equivale a um passo a passo definitivo, uma narração da experiência ou mesmo uma tentativa de lançar discursos teóricos abstratos acompanhadas por pretensas exemplificações de campo. Tudo isso seria um atentado “contra o modo de pensar dinâmico, rigoroso, processual, crítico e criativo que é indispensável para realmente ‘sistematizar’” (Jara Holliday, 2006, p. 26).

Sistematizar a Experiência é especial porque é uma prática que se situa exatamente no intermédio entre a descrição e a teoria. É “um terreno no qual temos pouco costume de transitar”, diz Jara Holliday (2006, p. 26). Por isso, ressaltamos, mobilizar um grupo para uma metodologia como essa é demasiado desafiador para uma pesquisadora. É um processo de reencontro reflexivo com a prática e que exige das pessoas participantes motivação, dedicação e planejamento coletivo. O educador e metodólogo frisa, Sistematizar não é:

- Narrar experiências (mesmo que o testemunho possa ser útil para sistematizar, deve-se ir mais além da narração).
- Descrever processos (pois, ainda que seja necessário fazê-lo, é preciso passar do nível descritivo ao interpretativo).
- Classificar experiências por categorias comuns (esta pode ser uma atividade que ajuda o ordenamento, mas não esgota a necessidade de interpretar o processo).
- Ordenar e tabular informação sobre experiências (igual ao caso anterior).
- Fazer uma dissertação teórica exemplificando com algumas referências práticas (pois não seria uma conceitualização surgida da interpretação desses processos).

(JARA HOLLIDAY, 2006, p. 26)

Em vista disso, ao final de todas as tentativas de mobilização que fizemos, atravessadas, inclusive, por intensas experiências emocionais de frustração, numa época tão difícil para todos e todas nós, a pandemia da covid-19, foi preciso exercitar a aceitação do que foi possível executar. Ao mesmo tempo, íamos entendendo a magnitude desta metodologia. Sobretudo, sua temporalidade que é muito própria, aliás, é própria de uma coletividade.

No entanto, todo esse processo de acolhimento da nossa frustração para aceitação do possível teria sido muito mais difícil se não tivéssemos compreendido sentidos formativos na experiência de pesquisa participativa, e dentre eles a importância da autoformação do educador ou educadora, que busquei trilhar do resgate por meio de Memorial em 2019.

5.1 Etapas da Sistematização da Experiência: participatividade, vínculos e confiança

Iremos, portanto, apresentar um quadro com o que consideramos como experiência possível de Sistematização nas condições vivenciadas pelo coletivo, conforma explanamos na seção anterior. Procuraremos realizar o movimento do descritivo às análises interpretativas, buscando uma discussão mais aprofundada sobre os achados do processo de pesquisa.

Quadro 16 - Etapas da Sistematização da Experiência

	Etapa	Quando	Quanto tempo	Quantos encontros	Participantes (com variação ao longo dos encontros)
A	Linha do Tempo	Abr/Mai/Jun 2019	02 meses	05	Carla, 05 educandas, 01 educadora
B	Sensibilização para a Sistematização	Dez2020/Jan/Fev/Mar2021	04 meses	06	Carla, 07 educandas, 04 educadoras
C	Preenchimento do questionário	Abr/Mai 2021	02 meses	-	Carla, 03 educandas, 02 educadoras
D	Início de um Plano de Sistematização	Jul/Ago 2021	01 mês	03	Carla, 02 educandas

Fonte: a autora (2021)

5.1.1 A – Linha do Tempo

Em abril de 2019, surgiu a ideia de fazer uma linha do tempo da nossa experiência. Com a intenção de registrar o que fosse possível recordar sobre nossas atividades, tentando resgatar temas, dinâmicas, processos de aprendizado, descobertas nos assuntos que trabalhamos etc. Nesse momento, até que ponto estava atuando como pesquisadora ou como participante não estava claro. Esses papéis estavam completamente misturados, entrelaçados, um era parte do outro. As jovens tinham conhecimento que a atividade tinha a ver com um projeto de pesquisa de mestrado que envolvia estudar o grupo, e que muitos registros haviam sido realizados pela pesquisadora individualmente. Fazer com que as jovens também buscassem registrar o passado tornara-se um elemento motivador naquele contexto. Esta iniciativa se mostrou como um novo momento, um recomeço, um fechamento do ciclo anterior, um apanhado que poderíamos fazer juntas para encerrar uma fase, resgatando e preservando alguns registros.

E assim o fizemos durante cerca de cinco encontros. Colamos vários papéis lado a lado, traçamos uma linha horizontal, fazendo demarcações de épocas e nomeando atividades. Mais importante do que roteiro, descrição, assunto, queríamos o que ficou disso tudo para elas. Os aprendizados e as sensações. Na condição de pesquisadora, os vários relatórios de atividades de 2017 e 2018, como parte da construção do Memorial, vivificaram registros na medida em que forma buscados roteiros de atividades, sequência de temas, fotos etc. Mesmo não sendo uma atividade super interativa como de costume, as educandas se interessaram por realizá-la.

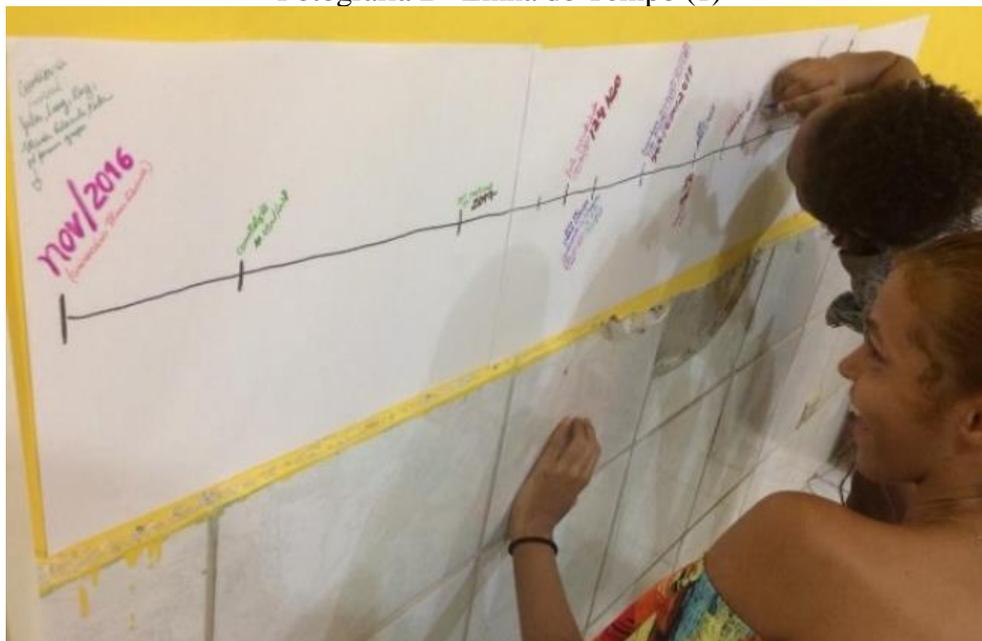
Passamos a ter certeza de que a pesquisa de mestrado poderia contribuir com o grupo, pois motivava-nos a resgatar significados da nossa história, tornando-se um processo gratificante.

Houve um esforço coletivo em lembrarmos alguns conteúdos e práticas que fizemos. Insistimos para que buscassem na consciência o caráter qualitativo das atividades, do processo de aprendizado, mas, naturalmente, as participantes tendiam a centrar-se nas descrições. Contudo, as sensações apareciam na forma de descrever, nas expressões simultâneas à fala, nas risadas de quando lembramos de momentos divertidos. E algo bastante significativo é que falamos com naturalidade sobre os conflitos do passado como parte da nossa história e isso revelou um enorme amadurecimento da nossa relação. Isso se conecta fortemente com o que Casassus (2009) nomeia como “clima emocional”, referindo-se ao ambiente, ao tom emocional de um grupo, relação ou lugar. No ambiente educacional, o autor define clima emocional como um composto de três variáveis: “A primeira delas é o tipo de vínculo que se estabelece entre o professor e seus alunos. A segunda é o tipo de vínculo que existe entre os alunos. A terceira é o clima que surge dessas duas primeiras variáveis.” (Casassus, 2009, p. 204).

Com o passar do tempo, percebemos que, finalmente, tínhamos chegado em um clima emocional especial e insubstituível. Havia uma leveza em contarmos nossa história, em tocar a verdade para cada uma de nós. A mudança do nosso clima emocional coletivo era visível, e isso trazia a confirmação de que estávamos prontas para uma pesquisa de natureza participativa. Esse clima emocional de confiança era vinculador e favorável para o tipo de aliança necessária a uma pesquisa participativa.

Desde então, esse momento de revisitar o passado iluminou ativamente a escolha metodológica da pesquisa. Fomos observando que poderíamos resgatar nossa história qualitativamente através de um método. Foi aí o início do mergulho na obra “La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles” de Jara Holliday (2018). Surpreendentemente, o autor propõe produção de linhas e gráficos do tempo como instrumento prático de aplicação do método. Essa foi uma excelente surpresa com a qual nos deparamos. Passado, presente e futuro estavam juntos diante de nós. A seguir, fotos da nossa linha do tempo que posteriormente se configurou como o primeiro ciclo da Sistematização e se mostrou um momento de amadurecimento entre nós.

Fotografia 2 - Linha do Tempo (1)



Fonte: a autora (2021)

Fotografia 3 - Linha do Tempo (2)



Fonte: a autora (2021)

Fotografia 4 - Linha do Tempo (3)



Fonte: a autora (2021)

Fotografia 5 - Linha do Tempo (4)



Fonte: a autora (2021)

5.1.2 B - Sensibilização para a Sistematização

Ao longo do ano de 2019, a autoformação humana da pesquisadora estava em curso e simultaneamente nos aproximávamos dos estudos sobre Sistematização. Em 2020, fomos acometidas pelo isolamento social da pandemia e muitas pausas foram dadas. Nossas vidas foram mexidas, conseqüentemente esta pesquisa também. Mas a Sistematização ainda estava nos planos. No segundo semestre, alguns encontros presenciais do grupo finalmente foram acontecendo e no fim do ano houve aproximação com algumas educandas. Marcamos um encontro e iniciamos uma conversa livremente sobre as descobertas realizadas enquanto pesquisadora participativa e como seria positivo proporcionar, às educandas, entendimentos maiores também sobre nossos processos de grupo através de uma Sistematização de Experiências. Para o fortalecimento do vínculo participativo, faz-se necessário compartilhar conhecimentos teóricos, de tal maneira que as participantes adiram mais conscientemente ao processo. Outros encontros foram programados e fomos explorando o tema. A seguir, mostramos no quadro os detalhes dessa sequência de reuniões.

Fotografia 6 - Encontro 18/12/20



Fonte: a autora (2021)

Quadro 17 - Encontros de sensibilização para Sistematização

Encontros Sensibilização para Sistematizar a Experiência				
Data	Participantes	Local	Objetivo	Roteiro
18/12/20	Carla, Laura, Milena e mais 1 educanda	Pracinha mangue (Coque)	Conversa para familiarizar as jovens (educandas) sobre o andamento da pesquisa; dar uma espécie de feedback sobre as transformações vivenciadas pela pesquisadora depois de um tempo longo estudando e mergulhando na formação humana com um olhar para nós; sondar sobre viabilidade de uma Sistematização de Experiências com alguma perspectiva emocional	(sem roteiro, conversa livre)
19/01/21	Carla, Milena e mais 2 educandas	Pracinha mangue (Coque)	Apresentação do que é uma Sistematização de Experiências	Slides explicativos com linguagem simplificada
26/01/21	Carla, Laura e mais 5 educandas	Escola Joaquim Nabuco	Apresentação do que é sistematizar uma experiência	Slides anteriores (aprimorados)
02/02/21	Carla, Laura e mais 1 educanda	Escola Joaquim Nabuco	Iniciar uma conversa sobre educação emocional para familiarizá-las com este conhecimento e podermos construir uma sistematização mais consciente nesse aspecto	Slides de introdução às emoções
09/02/21	Carla	Escola Joaquim Nabuco	Iniciar oficinas de educação emocional	(não houve encontro, pois as educandas não foram)
01/03/21	Carla e mais 4 educadoras	Virtual, pelo <i>google meet</i>	Explicar o que é fazer uma Sistematização da Experiência, familiarizá-las com o que vinha sendo feito com as educandas e convidá-las a participar	Slides adaptados para elas sobre Sistematização de Experiências

Fonte: a autora, 2021

As educandas foram bastante receptivas às conversas. Em alguns momentos, foi muito desafiante explicar o que seria uma Sistematização, exigindo um esforço para acertar essa linguagem. Mesmo sendo uma metodologia participativa de caráter popular, partir do “abstrato” (teórico) para oferecê-la como proposta de ação a jovens num ambiente periférico é difícil. Nossas iniciativas, em sua maioria, sempre foram se desenrolando de maneira espontânea. Mas,

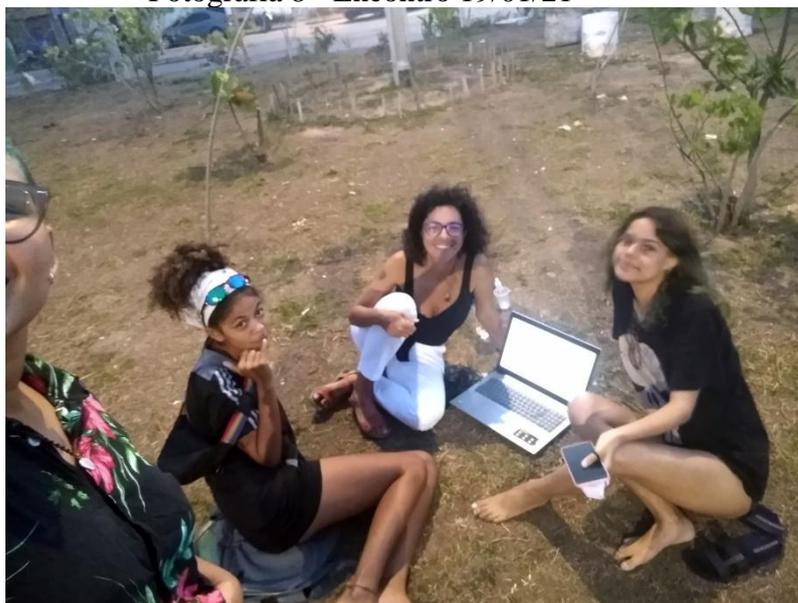
como pesquisadora, não poderia deixar de tentar, ao máximo, explicar o que faríamos para que a adesão fosse o mais consciente possível. Por outro lado, esse engajamento precisa ser orgânico e isso leva tempo, não é linear, principalmente na educação não formal. E, com os vazios na nossa rotina e as dificuldades pandêmicas, a pesquisadora percebeu-se muito sozinha nesta sensibilização. Mesmo assim, as educandas pareciam receptivas e os nossos encontros foram agradáveis e prazerosos. Em todos eles, lanches foram providenciados para todas.

Fotografia 7 - Encontro 19/01/21



Fonte: a autora (2021)

Fotografia 8 - Encontro 19/01/21



Fonte: a autora (2021)

Ter feito os slides com tabelas informativas, exemplificando o que é uma Sistematização de Experiências e explicando didaticamente que Sistematizar é buscar o “processo de grupo” foi excelente. “Costuramos” essa conversa trazendo alguns exemplos de dentro da nossa história para o que poderíamos escolher para sistematizar. Explicamos como esse processo seria uma forma mais generosa com nosso histórico, facilitando descobertas qualitativas sobre nós, em detrimento de “descobertas avaliativas”. A reação das educandas era de surpresa positiva, pois parecia uma visão pela qual nunca tínhamos transitado, ou seja, um olhar novo e disposto a reconhecer aspectos do nosso trabalho que normalmente não valorizávamos.

Como exemplo, citamos a ação que havíamos executado pouco tempo antes na comunidade de Caranguejo Tabaiães, envolvendo fotografia. Refletimos: se fôssemos sistematizar aquele período de execução, que eixo selecionaríamos para abordar? Que perguntas poderíamos fazer sobre nossas intenções objetivos? Que conflitos entre metas e ações poderíamos localizar? Ou que tipo de motivações ocultas poderíamos identificar como causa do insucesso de algumas práticas, exercitando o olhar de compreensão e não de julgamento? Aliás, quais eram os aspectos inovadores naquele projeto que surgiram imprevisivelmente e que podemos valorizar enquanto coletivo? Conversando sobre essas possibilidades, as educandas demonstravam consentir com a ideia de partir para essa investigação.

Fotografia 9 - Encontro 26/01/21



Fonte: a autora (2021)

Na condição de pesquisadora, compartilhamos alguns elementos substanciais sobre o processo de autoformação humana, conforme expusemos no capítulo dois. Essa atitude

potencializou uma reaproximação com as jovens, na medida em que sugeríamos que a Sistematização poderia ajudá-las a se “autoformarem” também. Além do mais, poderíamos fazer isso com um viés que se aproximasse do campo emocional, um assunto sobre o qual já vínhamos conversando.

Como visto no quadro anterior, houve reuniões nas quais repetimos a explicação em slides, tendo em vista a rotatividade de presenças. Na reunião com as educadoras, houve uma explicação mais técnica sobre o que consiste a Sistematização de Experiências e uma conversa sobre a congruência com nossos objetivos de grupo. Antes da pandemia, por exemplo, havia entre nós ideias de ações para executarmos em grupo, uma delas tinha a ver com construir coletivamente um álbum de fotografias narradas sobre a história do coletivo. Isso ajudaria a fortalecer nossa memória e exercitar o trabalho com fotos. A Sistematização carregava uma grande similaridade com esse projeto e as duas iniciativas poderiam se fortalecer. Contudo, o retorno das educadoras foi de apreciação, mas de não ser possível o engajamento por parte da maioria delas.

De dezembro de 2020 a março de 2021, observamos atentamente a receptividade do grupo. Até que numa última tentativa de encontro com as educandas, não houve nenhuma presença, como descrito no quadro anterior. Após um intervalo de algumas semanas, no qual, inevitavelmente, surgiram impressões pessimistas sobre a real viabilidade de uma Sistematização, tivemos a ideia de construir e aplicar um questionário individual de sondagem para que ele facilitasse a construção de um Plano de Sistematização. Estávamos no segundo ano de pandemia e neste momento nenhuma de nós havia sido vacinada.

5.1.3 C – Aplicação e preenchimento do questionário de sondagem

A criação e aplicação de um questionário surgiu como alternativa para os encontros presenciais que não estavam acontecendo. De forma impressa, foram entregues a praticamente todas do grupo. Na apresentação do instrumento, fizemos um calendário com prazos sugeridos para o preenchimento e encontros (online ou presencial) a fim de discutirmos as respostas. Infelizmente, o retorno da aplicação deste instrumento foi abaixo do esperado: 2 educadoras (de um total de 4, com exceção da pesquisadora) e 2 educandas (de um total de aproximadamente 10).

Eis mais uma oportunidade de trabalharmos a aceitação do que estava sendo possível desempenhar, lidando novamente com experiências de frustração. A seguir, segue quadro sobre a temporalidade da aplicação do questionário.

Quadro 18 - Aplicação do questionário

Aplicação do questionário		
Data	Local	Atividade
03/04/21	Coque	Foram entregues os questionários a Milena e ela se ofereceu a entregar às outras do grupo para responderem sobre aspectos da sua participação
23/04/21	Praia do Pina	Encontro de lazer (com a presença de outros jovens do Coque) com o objetivo também de receber os questionários de Milena, Laura e uma breve conversa sobre as respostas (foto seguinte)
Maio/ junho		Amadurecimento teórico-metodológico com o resultado dos questionários

Fonte: a autora (2021)

Quadro 19 - Encontro 23/04/21



Fonte: a autora (2021)

Com o tempo e novos amadurecimentos teórico-metodológicos, numa época tão adversa para todos e todas nós, as respostas dos questionários das duas educandas se transformaram num grande sinalizador. Percebemos algo maior que o conteúdo para formulação de um plano: um interesse genuíno pelas buscas que estávamos propondo. Percebemos, sobretudo, um vínculo de disponibilidade e confiança construídas, o suficiente para que pudéssemos, a essa altura, fazer o convite para uma experimentação da Sistematização entre nós três, continuando o que vínhamos fazendo. Por ora, apresentaremos as respostas dos seus questionários:

Quadro 20 - Questionário de Laura

MOTIVAÇÃO

Atenção: motivação é o que você realmente sente e que te faz permanecer (presente)

- Com que motivação você entrou no (nome do grupo)?

Conhecer pessoas fora do meu convívio, fora do meu ciclo comum. Foi na tentativa de novos ambientes.

- Com que motivação você permaneceu até o final de 2019?

Foi de aprender novas coisas sempre como mulheres diferentes de mim em todo aspecto. Foi com a vontade de estar juntas pra vivenciar todo tipo de “acontecimento”.

OBJETIVOS/AFINIDADE

Atenção: objetivos é diferente de motivação. Objetivos é aonde se quer chegar (futuro)

- Na sua opinião, quais os nossos objetivos enquanto grupo?

Crescer. Não sei se chegar à “visibilidade”, mas construir espaços.

- E quais os seus objetivos enquanto integrante do (nome do grupo)?

Ainda não sei, sei o quanto “uso” o (nome do grupo), pois a partir dele/fotografia, rolou uma renda.

PERTENCIMENTO

- O que te faz se sentir parte do grupo?

Me fez sentir mais viva a palavra “coletivo”.

- Quais os fatores que contribuíram para que o vínculo permanecesse no (nome do grupo) todo esse tempo (final 2016 a 2019)?

As meninas todas sem exceção.

DESAFIOS

- Você visualiza obstáculos que se impuseram sobre você dentro do (nome do grupo)? Quais?

Medo de errar

- Quais foram os maiores desafios do grupo ao longo da nossa história?

Acredito que foi lidar com nós enquanto pessoal e coletivo.

- E, atualmente, qual é o maior desafio do (nome do grupo), na sua opinião?

Se manter juntas e presentes umas para as outras, sem obrigação de estar.

CICLOS

- Você visualiza etapas/ciclos no nosso (nome do grupo)? Mencione alguns:

Se conhecendo, intimidade.

PERMANÊNCIAS

- Já pensou em sair do (nome do grupo)?

Sim

- Se sim, o que te fez não sair?

Não sei. Talvez, no fundo, eu saiba. Mas o que me move são coisas grandes e não sei identificar qual foi essa “coisa”.

APRENDIZADOS

- Que aprendizados você carrega do (nome do grupo)? Dos mais objetivos aos mais subjetivos, tudo serve:

Que nem tudo é tão lógico para estarmos juntas. Que diversas mulheres conseguem estar juntas e achar coisas em comum, além do comum (machismo/assédio...)

INTUIÇÕES, INTENÇÕES, EXPERIÊNCIAS...

- Nessa parte você pode escrever o que quiser...

A gente vai dominar o mundo porque nosso olhar merece ser visto e reconhecido.

Fonte: a autora (2021)

Quadro 21 - Questionário de Milena

MOTIVAÇÃO

Atenção: motivação é o que você realmente sente e que te faz permanecer (presente)

- Com que motivação você entrou no (nome do grupo)?

De início, foi saber que é um coletivo de mulheres que empoderam mulheres, que tinha debates sobre, que não se tentava apenas de fotos, mas de fotos pela visão de mulheres empoderadas.

- Com que motivação você permaneceu até o final de 2019?

A mesma que me motivou a entrar.

OBJETIVOS/AFINIDADE

Atenção: objetivos é diferente de motivação. Objetivos é aonde se quer chegar (futuro)

- Na sua opinião, quais os nossos objetivos enquanto grupo?

Empoderar e dar possibilidades para mulheres, não somente como fotógrafas, porque mulheres empoderadas tornam-se o que quiserem. Acho que o objetivo é esse!

- E quais os seus objetivos enquanto integrante do (nome do grupo)?

Me empoderar e repassar tudo o que aprender, seja nas técnicas em fotografia, seja na autoafirmação de mulher feminista.

PERTENCIMENTO

- O que te faz se sentir parte do grupo?

O geral, seja no acontecimento das meninas, seja nas práticas onde a gente tem autonomia, mesmo que muitas vezes tímida.

- Quais os fatores que contribuíram para que o vínculo permanecesse no (nome do grupo) todo esse tempo (final 2016 a 2019)?

A liberdade e falta de pressão, tudo acontece naturalmente e de forma voluntária, onde todas têm a mesma chance de crescimento e ganhos!

DESAFIOS

- Você visualiza obstáculos que se impuseram sobre você dentro do (nome do grupo)? Quais?

Eu me posicionar. Isso porque o (nome do grupo) parece ter uma forma hierárquica, o que naturalmente não ocorre, é só insegurança mesmo.

- Quais foram os maiores desafios do grupo ao longo da nossa história?

Acho que uma organização maior do grupo com o grupo, deixando espaço para algumas dúvidas, como, por exemplo, a continuidade do grupo numa época de faltas.
- E, atualmente, qual é o maior desafio do (nome do grupo), na sua opinião? Acho que com a falta dos encontros decorrente da pandemia, fazer um exercício pelo menos mensal para as meninas.
CICLOS
- Você visualiza etapas/ciclos no nosso (nome do grupo)? Mencione alguns: Rapaz... Tiveram etapas de crescimento e de desentendimentos. Assim como qualquer grupo que se inicia, mas vejo como algo que saiu do “amador” para o “profissa”!
PERMANÊNCIAS
- Já pensou em sair do (nome do grupo)? Sim
- Se sim, o que te fez não sair? O tanto de conhecimento e oportunidades que o grupo proporciona e os vínculos que lá fiz!
APRENDIZADOS
- Que aprendizados você carrega do (nome do grupo)? Dos mais objetivos aos mais subjetivos, tudo serve: Rapaz... Aprendi e me entendi mais como mulher e a potência que isso é, perdi médio a insegurança em relação a fotografia e a auto-fotografia. Melhorou em 300% meu medo de ver e entender e lidar com grupos (acho que a ausência de macho contribuiu)... Entre outras milhões de coisas!
INTUIÇÕES, INTENÇÕES, EXPERIÊNCIAS...
- Nessa parte você pode escrever o que quiser... Sou péssima em redação aberta, mas minhas experiências com o (nome do grupo) mudaram até meu caráter para melhor, minhas intenções são de, algum modo, crescer junto ao (nome do grupo). Vejo muito potencial no grupo e acredito que ele está se tornando cada dia maior!

Fonte: a autora (2021)

Em julho de 2021, a proposta de nos encontrarmos e fazermos a Sistematização de Experiências entre nós foi aceita pelas duas educandas, com o oferecimento de ajuda financeira pelo tempo que despenderiam, mais transporte e alimentação. Os resultados desses encontros serão trazidos no item a seguir.

5.1.4 D – Desenvolvendo um Plano de Sistematização de Experiências

Antes de detalharmos os encontros com Laura e Milena para a iniciativa de um Plano de Sistematização, relembremos as cinco fases da Sistematização em Jara Holliday (2018) e, em

seguida, traremos num quadro com o percurso e impressões das 03 reuniões realizadas com as duas educandas:

1. A experiência (ter participado e ter registros das experiências);
2. Formular um plano de sistematização (Objetivo, objeto, eixo, fontes, procedimento e prazo);
3. A recuperação do processo vivido (Reconstruir, ordenar e classificar a informação);
4. As reflexões de fundo (Processos de análise, síntese e inter-relações; interpretação crítica; identificação de aprendizagens);
5. Os pontos de chegada (Formular conclusões, recomendações e propostas; estratégia para comunicar aprendizados e projeções).

Quadro 22 - Construindo um Plano de Sistematização

Desenvolvendo um Plano de Sistematização de Experiências
20/07/21
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de um texto explicativo de Jara Holliday (2018, p. 144-150) - Análise de arquivos do grupo; - Conversa e orientação didática sobre construção de um Plano de Sistematização: objeto, eixo e análise dos instrumentos; - Tarefa de buscar memórias fotográficas do histórico do grupo.
<p>Contemplamos a Linha do tempo, percorremos toda ela e outras memórias de arquivos (por exemplo, fragmentos de textos produzidos em atividade). Passeamos pelas memórias. Apresentei os instrumentos de Sistematização propostos por Jara Holliday (2018), explicando a simplicidade deles e imaginamos como seria seu preenchimento. Laura e Milena se propuseram a buscar arquivos de fotos do grupo. A conversa desse dia foi muito importante para perceber a profundidade e direção do mergulho que poderíamos fazer num processo de Sistematização. Na conversa sobre nossas memórias, foi trazido um elemento interpessoal que fazia parte das nossas atividades, citado por Laura e que, segundo ela, contribuía para a construção de vínculos: uma abertura de expressão e estabelecimento de intimidade. Isso nos deu pistas para a busca de um eixo.</p>
27/07/21

- Visualização de vídeo sobre Sistematização de Experiências no *youtube*;
- Apresentação de um mapa mental sobre Plano de Sistematização, com exemplos de **objeto, eixo e objetivo**;
- Eleição de objeto;
- Estudo de instrumentos de produção de memórias;
- Elaboração de instrumento sobre **marcos afetivo-temporais** do grupo.

Assistir ao vídeo foi muito importante, que é uma animação explicativa sobre como sistematizar, mesmo sendo com exemplos de uma experiência agroecológica, trouxe uma noção prática para as jovens educandas. Ficamos muito tempo observando o mapa mental que criei, desenhado no quadro branco (vide foto), para favorecer a busca por objeto e eixo, que, a essa altura, já estavam bem mais perto de nós. Essa conversa sobre o eixo, novamente passava por comentários muito ricos feitos pelas jovens sobre nossa história de atividades juntas. É o tipo de conversa que inspira a eleição da missão do nosso coletivo e isso é um incentivo do próprio Jara Holliday (2018). Percebemos que o objeto (qual experiência, quando) mais apropriado para sistematizar seria o ano de 2018, pois foi um período muito intenso para todas nós. Olhamos mais uma vez para os instrumentos e tivemos a ideia de produzir um com o objetivo de buscar nossos “**marcos afetivos**”. Esse foi o encontro mais rico que tivemos em produção de ideias e profundidade na conversa.

03/08/21

- Elaboração de possíveis eixos e objetivos;
- Leitura de alguns **eixos** e objetivos pré-elaborados para um Plano de Sistematização;
- Consulta sobre continuidade.

Nesse dia, começamos conversando sobre os afetos no nosso grupo, as questões que permeiam as relações e as mudanças com a pandemia. As fragilidades que todos estamos vivendo com o distanciamento físico etc. Houve desabafos e nos escutamos. Levei algumas possibilidades de eixos e objetivos pré-elaborados (vide foto de cartazes), conversamos sobre eles e fomos chegando num consenso. Porém, os ânimos nesse encontro já não estavam mais expansivos como antes e uma das jovens estava titubeante sobre nossa continuidade.

Fonte: a autora (2021)

20/07/21

Começamos com uma explicação sobre o que é eixo e objeto. Ambos andam juntos, é encontrando um que encontramos o outro. Com o objeto e eixo escolhidos, vamos olhar para repetições, continuidades, descontinuidades de intenções de planos, de opiniões, sentimentos, identidades, reconhecendo assim alguns padrões de dinâmicas. Analisando um conjunto de memórias, o eixo se mostra para nós, através das memórias que temos, senão ficaria deslocado escolher um eixo sem relação significativa com os registros. Tudo isso foi explicado e entendido

por todas. Laura trouxe muitos comentários sobre momentos-chaves das nossas atividades, sobre a qualidade da nossa interação que favorecia algum tipo de vinculação entre nós.

Fotografia 10 - Encontro 20/07/21



Fonte: a autora (2021)

Fotografia 11 - Encontro 20/07/21



Fonte: a autora (2021)

Analizamos os instrumentos que o autor Jara Holliday (2018) traz em sua obra para subsidiar a Sistematização na produção de dados sobre as experiências selecionadas do passado.

Essas novas fontes de informação, como já apontamos, podem ser construídas por meio da realização de entrevistas com os protagonistas, coleta de depoimentos, busca de documentos (em bibliotecas, centros de documentação, jornais ou revistas). Também, através de oficinas de recuperação histórica, elaboração coletiva de matrizes, gráficos, mapas ou outros formulários que nos fornecem dados que não temos nas fontes que utilizamos. (Jara Holliday, 2018, p. 148, tradução nossa)

O objetivo dessas ferramentas é “fabricar” memórias que não foram registradas no passado. Mostramos e conversamos sobre esses instrumentos nos encontros com as educandas. Trazemos eles a seguir, da forma que aparecem em Jara Holliday (2018).

Figura 15 - Instrumento Ficha de Recuperação de Aprendizagem

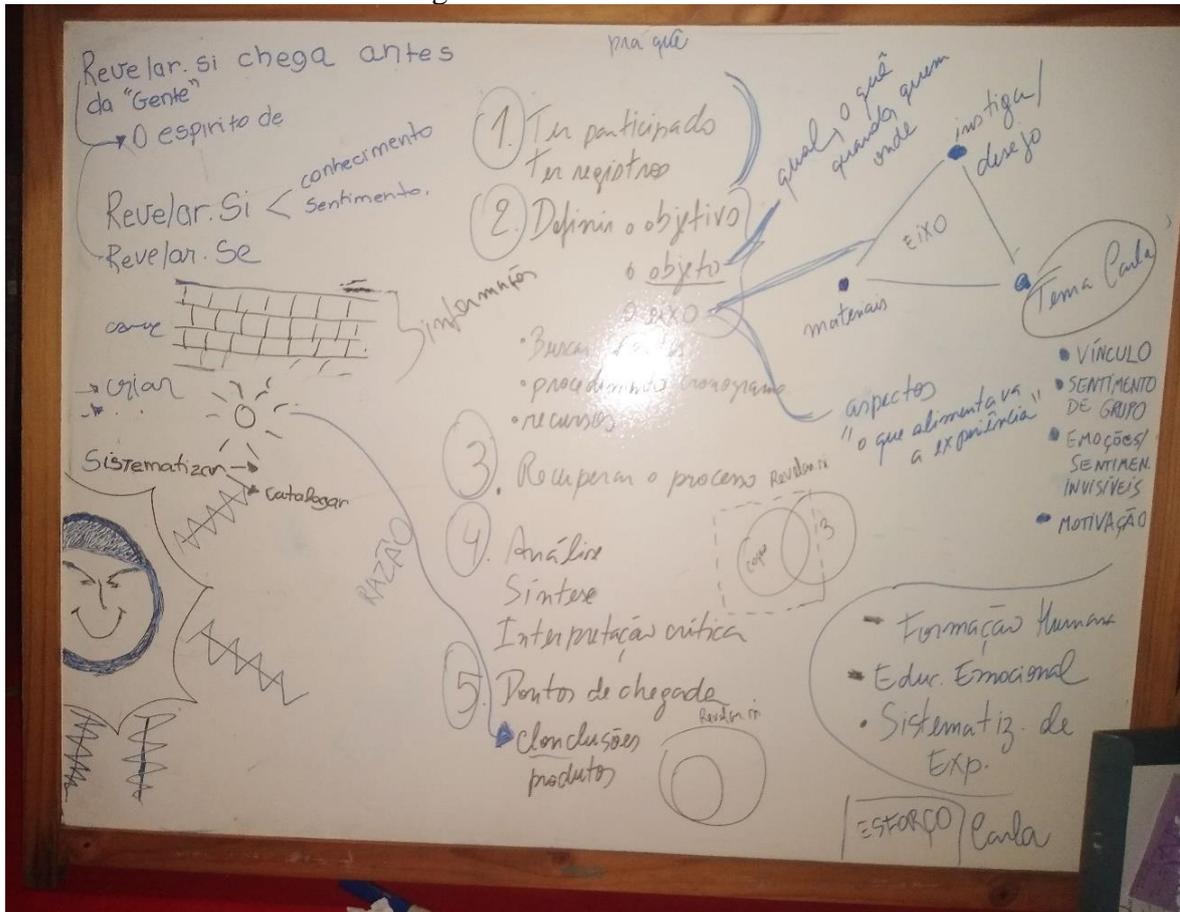
3. FICHA DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES

Objetivos

1. Recuperar lecciones de *momentos significativos* para ir conformando un banco de información de aprendizajes, que pueda usarse en la sistematización y pueda ser compartido con otras personas interesadas en las experiencias que realizamos.
2. Ejercitarse en la redacción ordenada de relatos sobre hechos y situaciones importantes y aprendizajes cotidianos.

Formato de la ficha
Título de la ficha (que dé una idea de lo central de la experiencia)
Nombre de la persona que la elabora:
Organismo/institución:
Fecha de elaboración de la ficha:
Lugar:
Contexto de la situación (1 o 2 frases sobre el contexto en que se dio el momento significativo: dónde, cuándo, quiénes participaron, con qué propósito...; es decir, una referencia que ubique lo que se va a relatar en un contexto más amplio).
Relato de lo que ocurrió (1 página <i>describiendo y narrando</i> lo que sucedió, de tal manera que se pueda dar cuenta del desarrollo de la situación, su proceso y el rol desempeñado por los diferentes actores involucrados).
Aprendizajes (1/2 página sobre las enseñanzas que ese momento nos ha dejado y cómo nos podrían servir para un futuro. Se puede incluir recomendaciones o sugerencias).
Palabras clave: (descriptor(es) que nos permita(n) identificar los temas centrales a los que se refiere la experiencia).

Fotografia 12 - Encontro 27/07/21



Fonte: a autora (2021)

Pode-se ver um triângulo no lado direito, em cima, representando o eixo. Numa ponta do triângulo, (i) “instiga/desejo”, na outra (ii) “materiais” e na outra (iii) “Tema Carla (vínculo, sentimento de grupo, emoções, sentimentos invisíveis, motivação). Cada uma significa, respectivamente:

- esse eixo deve ser guiado pela nossa empolgação, algo que nos interesse;
- que a viabilidade de busca e produção dos registros também conta no processo;
- por último, que os temas que vinham sendo acessados nesta pesquisa, relacionados às emoções, são um fator que importa para guiar o nosso eixo.

Numa coluna central no quadro, vemos uma sequência do processo de Sistematização enumerada de 1 a 5. No item 2, setas elucidando sobre objetivo, objeto e eixo. Tudo isso serviu para explicar às jovens como faríamos um plano de Sistematização.

Fotografia 13 - Encontro 27/07/21



Fonte: a autora (2021)

De forma geral, tudo o que fizemos, etapas A, B, C e D deste tópico, compõe as fases 1 e 2 de Sistematização, incluídas nas cinco fases propostas pelo autor. Porém, esses estágios têm uma flexibilidade de ordem entre si. Era preciso pensar nessas duas fases, pensando na fase 3 que envolveria **reconstruir, ordenar e classificar** a informação. Precisávamos visualizar as possíveis reconstruções de informações, as pessoas do grupo que participaram da época escolhida (objeto), e que poderiam participar neste momento, para poder pensar que eixo seria significativo. Nesse segundo encontro, a conversa girou principalmente em torno de: que eixo (aspecto) de Sistematização poderia nos empolgar? Qual o eixo relativo às emoções combinaria com o que queremos? Aliás, o que queremos com a Sistematização? (objetivo). Sob que objeto iremos nos debruçar, ou seja, qual experiência do passado iremos selecionar para Sistematizar?

Diante dos comentários e observações sobre o passado, 2018 surgiu como o ano perfeito para a Sistematização. Elegemos os meses centrais como um período interessante, em torno de abril a setembro de 2018. Segundo uma das jovens, foi uma época de bastante intensidade e de muitas transformações. Estávamos com uma frequência alta de atividades. Havia também oficinas de fotografia que foram muito importantes para as educandas. Não só, foi o período que abrigou o conflito que tivemos, a pesquisadora e as educandas, e que, com o tempo, foi nos trazendo muita maturidade e confiança mútuas, pois aprendemos a falar com verdade sobre o que sentimos.

Ainda neste encontro, enquanto falávamos sobre nosso processo de conformação de coletivo, houve uma fala marcante de Laura: “A gente sempre soube o que tava fazendo. O importante era mais estarmos juntas”. Na ocasião, referia-se ao teor relacional das nossas atividades. Mais uma vez, essa fala deu pistas sobre a busca do eixo para a Sistematização.

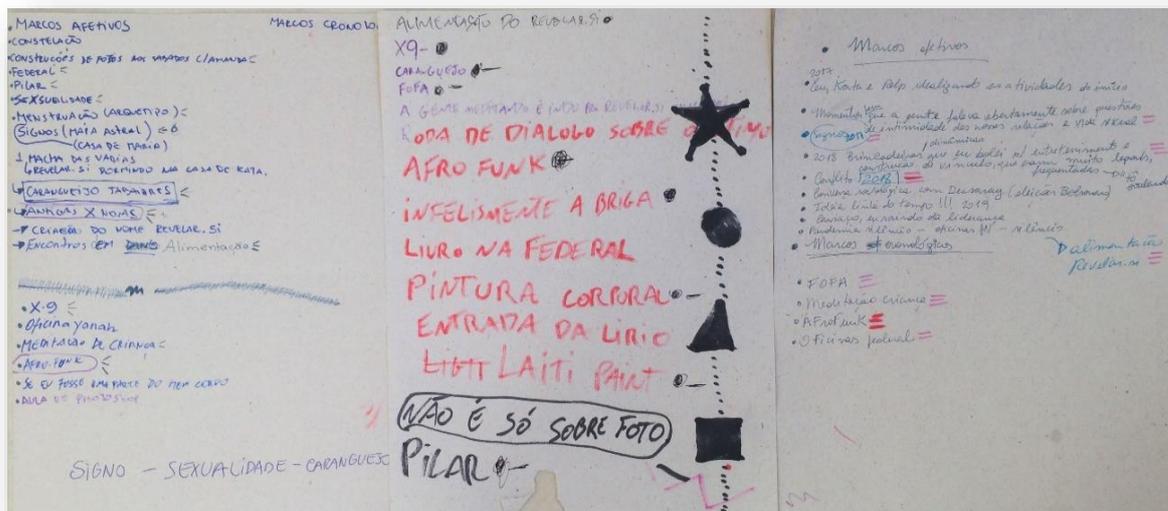
Fotografia 14 - Encontro 27/07/21



Fonte: a autora (2021)

Continuamos “passeando” pelas memórias e analisando também os instrumentos propostos por Jara Holliday (2018). Espontaneamente, partiu das educandas a construção de um instrumento que buscasse nossos marcos afetivos do passado. A ideia era colocarmos num papel os momentos mais marcantes afetivamente dentro da nossa história, cada uma individualmente, sem pensar muito, depois faríamos a comparação entre nós. Mostraremos adiante a fotografia deles. Pensamos em aplicar esse mesmo instrumento entre as outras do grupo para irmos identificando o que pode se repetir entre nós, dando indicações coletivas sobre o eixo de Sistematização relacionado com as atividades do passado.

Fotografia 15 - Instrumento Marcos afetivos



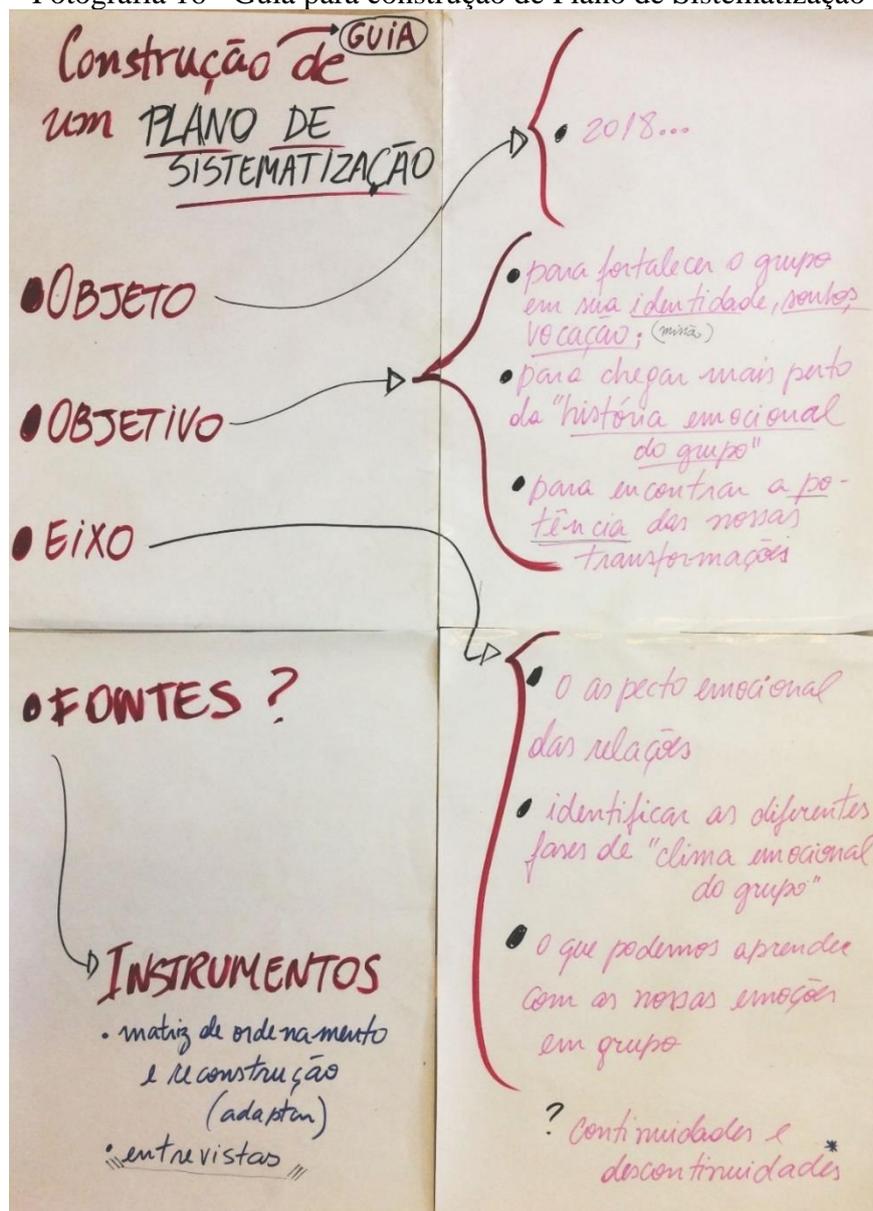
Fonte: a autora, 2021

03/08/21

Neste encontro, havia elaborado previamente **objetivos** e **eixos** possíveis para, no momento com as educandas, irmos chegando num consenso, como consta nos cartazes que aparecem nas fotos a seguir. São eles:

- Objeto: 2018
- Possibilidades de objetivos:
 1. Para fortalecer o grupo em sua identidade, sonhos, vocação (encontrar a missão do coletivo);
 2. Para chegar mais perto da “história emocional do grupo” (a história oculta de todas nós);
 3. Para encontrar a potência das nossas transformações
- Possibilidades de eixos:
 1. O aspecto emocional das relações;
 2. Identificar as diferentes fases de “clima emocional do grupo”;
 3. O que podemos aprender com nossas emoções em grupo;
 4. Continuidades e discontinuidades. O que elas nos dizem?

Fotografia 16 - Guia para construção de Plano de Sistematização



Fonte: a autora, 2021

Também falamos sobre os instrumentos de captação de memórias que poderiam buscar conteúdos de tais tipos, relativos às atividades do passado (JARA HOLLIDAY, 2018):

- objetivos específicos do momento da atividade;
- motivações das participantes;
- ações, qualidade das ações;
- reações às atividades;
- conquistas;
- dificuldades;
- descontinuidades

Fotografia 17 - Encontro 03/08/21



Fonte: a autora (2021)

Essa foi nossa última reunião para Sistematização. Percebemos que as movimentações internas no grupo estavam apontando para um cansaço. E buscar essas memórias, dedicar-nos a essa construção mobilizaria as outras integrantes, o que demandaria uma atenção coletiva. Nesse momento, o nível de entrega do grupo a esse processo apontou que deveríamos parar por aí. Era o que nossos corpos poderiam dar até então.

No apêndice C, esboçamos, enquanto processo fruto desta pesquisa, uma proposta de continuidade para Sistematizar a Experiência do grupo de mulheres com o qual dialogamos.

5.2 Síntese sobre o processo de Sistematização – achados e possibilidades

Quando falamos em Sistematizar uma experiência, estamos nos referindo a uma metodologia muito especial porque objetiva elaborar um conhecimento local, singular. Possibilita que um grupo humano gere uma espécie de “teoria própria” sobre si. De forma simples, podemos dizer que *uma Sistematização de Experiências serve a uma organização. E a Sistematização de experiências de uma organização pode servir a uma pesquisa*. Enquanto metodologia realizada via pesquisa participativa, precisamos ter em mente que o processo terá um andamento próprio, ora entrando, ora saindo do planejamento de pesquisa.

O que muita gente busca, enquanto método, é uma “receita” que possa ser aplicada rápida e facilmente a qualquer experiência, não importando seu contexto. Pensa-se que os assuntos de método referem-se simplesmente a uma lista de passos ou tarefas que se tem que seguir. Não é comum o reconhecimento da complexidade do metodológico em seu sentido mais profundo. Implica sustentar teoricamente e organizar de forma rigorosa uma determinada sequência de momentos, que seja coerente com uma fundamentação teórico-filosófica e que se execute de forma criadora (de acordo com as características de cada experiência e as particularidades do contexto). (JARA HOLLIDAY, 2006, p. 17-18)

No nosso caso, tivemos uma execução introdutória, mas que serviu para gerar vários pensamentos. O próprio autor, ao longo de sua obra, nos surpreende quando diz que o processo de Sistematizar já é em si muito valioso. Ou seja, essa metodologia dá importância demasiada ao processo, considerando, inclusive, que este pode ser até mais importante do que o produto (JARA HOLLIDAY, 2018).

Dessa maneira, iremos explorar alguns sentidos do processo de Sistematização. Iremos discutir que lugar enxergamos para a racionalidade, diante das emoções, que tipo de sabedoria é essa que queremos construir, qual a carga de autonomia que esse recurso pode gerar. E mais: como a espiritualidade pode se revelar nesse processo no qual queremos legitimar cada vez mais a presença do corpo coletivo de grupo? Numa sociedade em que opera a desigualdade de gênero, as marcas de um desequilíbrio de poderes encontram-se impregnadas nos nossos sistemas subjetivos. Exploraremos, assim, o território de mulheres enxergando-as como capazes de se apropriar de suas sensibilidades e torná-las a fonte de suas potências para a autonomia e o empoderamento. Por fim, veremos quão sensível é o desafio da experiência participativa, o quanto nos afeta dos pés à cabeça, admitindo tudo isso como parte de um percurso científico naturalmente emocional.

5.2.1 Produzir memória incorporada

A Sistematização de Experiências, como uma iniciativa disruptiva dentro de um caminho convencional de pesquisas científicas, nos oferece possibilidades de observação criativa e de produção de conhecimento inovador. É interessante que examinemos de que maneira essa metodologia possibilita uma conexão especial com o campo de estudo das emoções. Relembrando nossa Seção três, revisitamos a obra *Indignação e Conhecimento* (FREITAS, 2020) e temos que:

Das ciências do Norte, extrai-se o trabalho de António Damásio, o qual parte da reformulação da unidade do corpo e mente para analisar o papel da emoção e do sentimento na formação do sujeito e da sua racionalidade. Para ele, “a

emoção e as várias reações com ela relacionadas estão alinhadas com o corpo, enquanto os sentimentos estão alinhados com a mente. A investigação da forma como os pensamentos desencadeiam as emoções e de como as modificações do corpo durante as emoções se transformam nos fenômenos mentais a que chamamos sentimentos abre um panorama novo sobre o corpo e sobre a mente, duas manifestações aparentemente separadas de um organismo integrado e singular¹⁶. (FREITAS, 2020, p. 53)

Essa passagem nos indica que a emoção é uma manifestação de ordem corporal, enquanto o sentimento expressa-se na dimensão mental, sabendo que podemos estar falando de um acontecimento único, mas com facetas e expressões diferenciadas. Observando a Sistematização, consideramos que ela é uma revisita ao passado, prezando por um acesso aos fatos, contextos, vivências, ao que realmente aconteceu (em detrimento do que deveria ter acontecido), a como as pessoas se comportaram e sentiram. Consideramos também que um processo de Sistematização que buscaria compreender as pessoas participantes, dando um bom lugar à dimensão emocional como parte fundamental da produção de conhecimento, leva esse estudo para um outro lugar. Dessa forma, aproxima-o com o que existiu concretamente, mas dando a chance de os próprios sujeitos do campo estudado decodificarem suas ações e contextos, considerando o que sentiram, afastando-nos da clássica relação científica sujeito-objeto. Trata-se de rever as emoções, em alguma medida, construindo significações autorais.

Para construirmos melhor essa ideia, trazemos novamente a autora Freitas (2020) com a neurociência, explicando o movimento da emoção no organismo humano.

Damásio procura explicar o fluxo do movimento que a emoção desempenha no conhecimento da seguinte maneira: “o estímulo inicial, a continuação e a intensidade do estado emocional estão à mercê do desenrolar do processo cognitivo. Os conteúdos da mente ou provocam novas reações emotivas ou reduzem a sua possibilidade e, como consequência, a emotividade amplifica-se ou reduz-se”. (FREITAS, 2020, p. 48)

Se estamos falando em produzir conhecimento com a emoção e em grupo, e se sabemos que os conteúdos da mente intervêm necessariamente no processo emocional, nossa defesa é que possamos utilizar o pensamento como ferramenta, mas lado a lado com a revisita coletiva e gradativa às vivências, enxergando a experiência em diversos níveis e olhares, acessando o concreto, o material, o fazer atravessado pelo coletivo, tal como propõe a Sistematização. Como pesquisadores e pesquisadoras das emoções, sabemos que nosso papel tem a ver com sugerir aos sujeitos da experiência que elaborem pensamentos sobre a experiência que é (sempre) emocional. Nossa tarefa é proporcionar que possam fazê-lo o mais próximo à memória corporal autoral dela e menos contaminados pelo interrogatório racional que a tarefa investigativa pode, facilmente, insinuar num processo de pesquisa. Diz a autora Freitas (2020):

A questão das muitas dimensões do sujeito na ciência dominante tem sido reduzida ao método, o qual privilegia a capacidade de apropriação da realidade externa, condicionando o conhecimento às funções cognitivas próprias das capacidades de raciocínio analítico. (FREITAS, 2020, p. 67)

Já sabemos que o sentimento se constrói com grande colaboração da elaboração mental. Vejamos, ao indagarmos alguém sobre “o que você sentiu naquela experiência?”, induzimos a um tipo de intervenção na emoção da experiência. Então, supomos que acessar a emoção via pesquisa envolve necessariamente produção de sentimento. Nesse caso, nossa missão é que este possa ser construído e ancorado mais perto da experiência dos corpos que se emocionalizaram. Queremos pesquisar emoção tentando não objetificar a emoção dos sujeitos pesquisados, não reificá-la, não a deslocar deles mesmos. Queremos proporcionar aos sujeitos da experiência, no ato de pesquisa, a oportunidade de desenvolver sua consciência emocional (CASASSUS, 2009) sobre a experiência, conectados ao seu contexto. Dessa forma, afirmamos que acessar as emoções da experiência enquanto um projeto coletivo íntimo de sua própria prática é, sem dúvida, uma iniciativa poderosa. Na Seção três, enunciamos o quanto as emoções são marginalizadas enquanto fenômeno atuante em nós. Imaginemos, então, a potência do processo que iniciamos com as educandas de um grupo de mulheres em sua maioria periféricas.

Dissemos, no capítulo três, que “o modo como se faz uma leitura das emoções é fundamentalmente político”. E que as emoções, ao mesmo tempo que são tornadas possíveis, são limitadas pelos recursos provenientes do imaginário de uma sociedade ou grupo (JAGGAR, 1997). Nosso objetivo em inserir os fundamentos da educação emocional como subjacentes a um processo de Sistematização tem a ver com vislumbrar que o corpo coletivo de grupo possa assumir a autoria de seus processos emocionais, mesmo que como um primeiro contato, pois sabemos que isso é uma caminhada gradativa. Dessa forma, introduzindo significações particulares do que é importante para seu contexto. Com o amadurecimento político do grupo, é possível ir considerando as dinâmicas de poder que se inserem ali, podendo produzir raciocínios outros que as subvertam, favorecendo a autonomia de uma organização. Aos poucos, gerando autonomia sobre suas memórias de forma mais integral, ou seja, incorporada.

5.2.2 Sobre saber o que já sabíamos

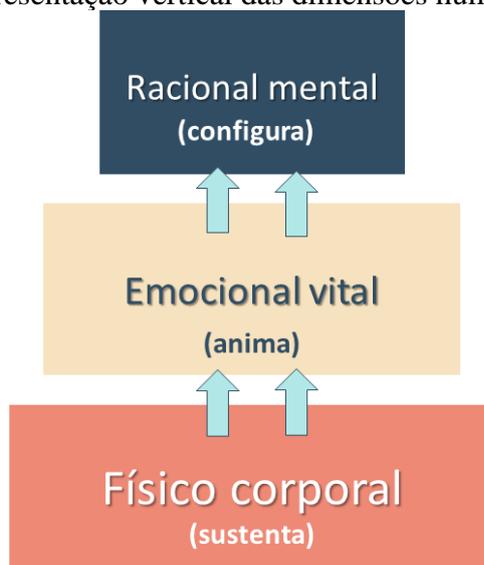
O professor Casassus (2009) autor da teoria que ilumina nosso trabalho defende a importância do cultivo da consciência emocional, a base do processo de educação emocional. Mas ele liberta a mente racional do papel de responsabilidade totalizante nesse exercício. Ele

também considera que a emoção é uma energia que “anima” o corpo, aquilo que é vital em nós. Contudo, não é assim que as vemos habitualmente.

Normalmente, percebemos as emoções já configuradas por nossa mente racional na forma de palavras, conceitos ou imagens carregadas de memórias e de situações. Mas não podemos esquecer que essas palavras, conceitos ou imagens representam a emoção, mas não são a emoção em si mesma. A emoção está além do que é nos oferecido pela configuração mental e, para viver a vitalidade plenamente, é necessário ir além da imagem³⁹. (CASASSUS, 2009, p. 49)

O teórico nos fornece um diagrama que localiza a dimensão das emoções de forma muito didática, como se pode ver no quadro a seguir. Temos aí três dimensões, a racional mental⁴⁰ em cima, com o papel de configurar nossa multidimensionalidade, o emocional vital no meio, com o papel de “animar” o sujeito, e o físico corporal embaixo, com o papel de sustentar todo o resto. Vemos as setas de baixo para cima, indicando a direção de algo. O autor não deixa claro, mas podemos supor que as setas indicam a direção da energia biofísica.

Figura 17 - Representação vertical das dimensões humanas em Casassus



Fonte: a autora, adaptado de Casassus (2009, p.49)

Digamos que a jornada que a Sistematização oferece a um grupo tem a ver com iniciar pela parte de cima do diagrama, o racional mental, reunindo informações, registros. E essas

³⁹ Podemos correlacionar “imagens” com ideias, da forma que explicamos no tópico 3.1.3 dentro da leitura espinosana que trouxemos em Damásio (2004).

⁴⁰ Na ocasião de defesa desta dissertação, o autor Juan Casassus estava presente como membro avaliador externo e fez considerações atualizando sua teoria. O teórico frisa que “mental” e “racional” não são sinônimos, e que as emoções estão dentro da mente, ou seja, fazem parte da mente, assim como o pensamento. Há duas formas de conhecer o mundo: através da emoção e através do pensamento.

informações vão sendo resgatadas, analisadas e “montadas” uma a uma, como o ato de empilhar tijolos, sem que saibamos o formato final da construção. E, no caso de um eixo que se conecte com a dimensão emocional, imaginemos que o cimento dessa construção seja esse eixo. Ou seja, o objetivo não é chegar na emoção, mas construir uma caminhada sintonizados e sintonizadas com ela, em contato com ela.

Sendo assim, a Sistematização mostra-se como um método capaz de oferecer autonomia para os sujeitos da experiência partirem num percurso em companhia com a experiência emocional do passado, uma vez que o eixo escolhido possa tocar nesse aspecto. Claro que não seria possível reproduzir as emoções do passado, não se trata de repeti-las. Mas poderíamos nos aproximar delas de modo mais autêntico, em conjunção com as reverberações ao redor dos corpos e nos contextos materiais e intersubjetivos que compõem o cenário. E não a partir de uma abstração conceitual sobre o que se sentiu ou que é possível capturar da memória puramente narrativa discursiva. A emoção corporificada naquilo que é, naquilo que foi enquanto fenômeno que tem sua base contextual e que opera no corpo, animando o corpo. Como diz Casassus (2009), emoção é ponte entre o interno e o externo, entre o eu e o outro.

A sistematização põe em ordem conhecimentos desordenados e percepções dispersas que surgiram no transcorrer da experiência. Assim, explicita intuições, intenções e vivências acumuladas ao longo do processo. Ao sistematizar, as pessoas recuperam de maneira ordenada o que já sabem sobre sua experiência, descobrem o que ainda não sabem sobre ela, mas também revela-se o que “ainda não sabiam que já sabiam”. (JARA HOLLIDAY, 2006, p. 25)

Esse trecho é valioso quando diz que a Sistematização revela o que as pessoas *não sabiam que já sabiam*, pois é um lugar super equivalente ao das emoções, mais sutis ou menos sutis, que operam em nós sem que tenhamos consciência. É uma metodologia que nos proporciona ir sobrepondo camadas de informações - e informação trata-se do campo da racionalidade - mas num processo de sobreposição passo a passo, adentrando de maneira que não precisemos “cavar um túnel” direto para perguntas subjetivas e complexas sobre o campo emocional. A razão não alcança com facilidade o território profundo das emoções.

Possivelmente, um fato para ilustrar o que estamos dizendo foi a aplicação do Questionário de sondagem que fizemos para ser respondido pelas integrantes do grupo (que foi apresentado nos capítulos quatro e neste). Ele fazia perguntas complexas, subjetivas e densas que envolviam um teor emocional na tentativa de subsidiar a construção do Plano de Sistematização. Mas essas perguntas não foram respondidas pela maioria do grupo. Isso nos leva a pensar que, talvez, não seja fácil essa penetração quando se tentar fazê-la de modo diretivo, como quem cria um atalho discursivo para penetrar na experiência emocional.

Perguntas complexas e subjetivistas das metodologias tradicionalmente qualitativas, por exemplo, podem, inclusive, “violiar” essas camadas, pelas vias da “interpretação”, gerando resultados menos sensíveis, menos compatíveis com o tipo de pesquisa que queremos. A pesquisa que queremos parte de um humano multidimensional (RÖHR, 2013), um humano complexo e que corresponde a um sujeito de corpo e mente integrados (Damásio, 2004).

5.2.3 O que pode um grupo? A espiritualidade na pele de mulheres

O território do intersubjetivo, do qual viemos falando, é um lugar onde a emoção transita. Como já dissemos, ela é uma ponte entre o interno e o externo (CASASSUS, 2009), é um elo, uma corporificação da intersubjetividade instalada nas relações. Intersubjetividade que pode ser constituída de harmonia, mas também de tensões. A autora Freitas (2020) deixa isso bem claro, que há fortes tensões sociais, por exemplo, que se revelam através da indignação. De algum modo, nossa discussão aqui sobre as emoções pretende visibilizar um lugar que normalmente é invisível. O lugar transferencial onde a emoção circula num grupo. É uma área flutuante e flexível, que se insere *entre* as pessoas e no *contorno* produzido por elas quando estão juntas. Queremos mostrar o quanto os afetos de um grupo são importantes como objeto para compor seu amadurecimento coletivo e político.

No capítulo dois, discutimos a meta educacional da formação humana (RÖHR, 2007), advogamos a favor do educando ou educanda como peça principal na relação interposta com quem conduz a formação e que contém aí a tarefa educacional. No caso de um grupo, e operando na perspectiva da intersubjetividade participativa, o território transferencial onde circulam as emoções das pessoas é uma verdadeira “pedra preciosa” de sua história que necessita ser lapidada. E é neste lugar onde queremos celebrar o que pode ser espiritual de um grupo. O clima emocional de um grupo é o verdadeiro observatório multidimensional da sua coletividade. Damásio (2004, p. 223) nos diz “um corpo é um pedaço de natureza cuja fronteira é a pele”. E nós perguntamos: o que faremos dessa zona fronteira entre nossas peles? Como manejaremos isso? A quem entregaremos a propriedade desse território invisível? Como podemos preservar a nossa autoridade epistêmica diante da história dos nossos afetos? De que forma podemos nos tornar cada vez mais protagonistas da história dos nossos afetos em grupo?

No campo das Sistematizações de Experiências, Jara Holliday (2018) traz discursos importantes de mulheres que trabalharam por introduzir essa iniciativa em agrupamentos femininas, com o propósito feminista, destacando a capacidade do método em produzir

“desconstrução e reconstrução das identidades femininas”, diz Ana Felícia Torres (TORRES apud JARA HOLLIDAY, 2018, p. 69), citada por pelo autor. Ela afirma:

Seu horizonte ético é promover condições para que as mulheres, individualmente e como gênero, sejam mais felizes e tenham melhor qualidade de vida. A sistematização das experiências pode facilitar o caminho nessa direção, ao fomentar a assertividade e a experiência prazerosa de saber que somos construtores do nosso próprio destino e, em certa medida, da história social e política da qual fazemos parte... (TORRES apud JARA HOLLIDAY, 2018, p. 69)

Jara Holliday (2018) comenta a questão da equidade de gênero, trazendo essa discussão: “Em nossa socialização com homens e mulheres, fomos influenciados por esses padrões predominantes, que além de gerarem certas ideias e argumentos em nós, também afetaram todas as nossas subjetividades, nossas sensibilidades e nossas identidades” (JARA HOLLIDAY, 2018, p. 67). São elementos, geralmente inconscientes, que operam na nossa esfera mais íntima, gerando “certezas e medos; imposições e repressões; exaltações e invisibilidade; atitudes de supremacia e inferioridade; comando e obediência; manipulação e autocensura”. (JARA HOLLIDAY, 2018, p. 67). Nossa sociedade sexista produz modelos comportamentais para homens e mulheres que afetam nosso sentir, pensar e agir, sustentando desigualdades de poder entre os gêneros, como discutimos no capítulo três. A nossa dimensão afetiva, como mulheres, torna-se, então, um grande campo de forças e tensões que pode ser acolhido e cuidado nas nossas experiências participativas.

No tópico 5.1.3 C, no qual apresentamos as perguntas dos questionários aplicados às educandas, tínhamos na parte “Desafios” a pergunta: “**Você visualiza obstáculos que se impuseram sobre você dentro do (nome do grupo)? Quais?**”. Como respostas, vieram “*Medo de errar*” e “*Eu me posicionar. Isso porque o (nome do grupo) parece ter uma forma hierárquica, o que naturalmente não ocorre, é só insegurança mesmo.*” de Laura e Milena, respectivamente. Vemos aí duas emoções que compõem desafios para posturas mais ativas que supomos serem muito presentes no universo das iniciativas de mulheres, dadas as desigualdades de poder de atuação que operam no imaginário dos gêneros de uma sociedade patriarcal. Diz o autor: “São diretrizes que orientam, moldam, impulsionam ou limitam nossos desejos e nossas intuições; nossas aspirações e nossas renúncias; nossas percepções e nossas disposições; nossos prazeres e nossos sofrimentos; ou seja, nossos sentidos, sensações e sensualidades.” (JARA HOLLIDAY, 2018, p. 67).

Imaginemos, portanto, como a Sistematização poderia atuar positivamente na compreensão desses sentimentos e emoções diante dos movimentos internos do grupo, das contradições e contra-marchas que se entrecruzaram num fazer cotidiano de mulheres.

Deixar emergir os medos, as dores, sofrimentos, a cólera e as raivas; os partos e os abortos; os maridos e companheiros; as perdas; os nascimentos e as mortes; as doenças; o ciclo de vida de nossos corpos; os poderes perdidos e adquiridos; avós e avôs; pais e mães; a maternidade; a esterilidade e fertilidade. Reconstruir a história a partir desses corpos de mulheres e a partir desses corpos das mulheres como gênero, buscando neles poder e empoderamento. (TORRES apud JARA HOLLIDAY, 2018, p. 70)

Temos aí a interface entre a emoção e o social. E podemos chegar mais perto da experiência emocional como central na experiência vivida. Enxergando esses corpos de mulheres carregados de uma pele escrita de significados, e sobre a qual podemos nos dedicar a uma leitura elaborada e gradativa, tentando observar os vazios, as pausas, o significado das palavras de dor e de prazer, com o corpo aberto para ressignificá-las. E assim podendo reconhecer as linhas de fuga no tecido de nossos afetos, estas que têm o poder de oferecer a possibilidade do devir, desconstruindo identidades e produzindo múltiplas (CASSIANO; FURLAN, 2013), deslocando-nos da rigidez dos corpos e comportamentos estereotipados e fadados à dor. Esse é um movimento que podemos consagrar como espiritualidade na pele de mulheres.

5.2.4 O desafio sensível da experiência participativa

Ao final desse trajeto, apostamos dizer que o pesquisador ou pesquisadora, na condição de Sistematizadora de Experiências, precisa de conhecimento na área emocional, tendo em vista que os processos participativos estão implicados em contextos interrelacionais. O contexto participativo não nos abriu a possibilidade de chegar completamente no objetivo que tínhamos, o de fazer uma Sistematização, mas esse contexto que vivemos tem uma memória. E a partir dela, queremos trazer um novo olhar para as pesquisas participativas. Dialogando com o que estudamos até aqui, olhando para o fenômeno não só pelo que se deu, mas por tornar uma pesquisadora participativa mais sábia. Enfrentamos muita frustração, percalços, desvios de rota e uma quase desistência. Tudo isso faz parte de um processo participativo. É necessário estar consciente desse lugar e construir uma certa intimidade com o fracasso, tema que trouxemos no capítulo dois, extraído em Röhr (2011). A frustração dignifica nosso lugar de pesquisadora implicada e perceptiva.

Podemos descrever nossa pesquisa como uma espiral do seguinte modo: tínhamos um contexto de participação. Ao estudar a formação humana, ela pediu a autoformação humana. A multidimensionalidade (da formação humana) desaguou na educação emocional. O processo empático sintonizou com a experiência participativa. A experiência participativa pediu a

Sistematização de Experiências. O impedimento da Sistematização necessitou rediscutir a formação humana. Essa rediscussão deu sustentação e equilíbrio para nos situarmos exatamente na fronteira da Sistematização. Estávamos “em cima do muro”, meio dentro e meio fora. E pudemos olhar tudo de cima panoramicamente, observando com mais lucidez o que podia e o que não podia ser feito, fizemos o que pudemos, enxergamos todos os processos dentro e fora da pesquisadora, dentro e fora do grupo, aceitações e recusas. Assumimos que o contexto nos moveu, afetou e modificou. Ao termos nos apropriado dessas categorias que envolvem a participação, elas “saem de nossa boca” e ganham vida própria, contorno e iluminam as pesquisas participativas, agregando um fazer mais sensível e coerente.

Nosso texto aqui presente ganhou um caráter narrativo-analítico desde o início. E aberto à autocrítica tanto quanto às ambivalências do contexto grupal que nos fizeram ocupar, por muito tempo, um lugar de fragilidade metodológica. Mas precisamos lembrar que estamos diante de um desafio maior do que nós, o desafio contemporâneo das ciências humanas que precisamos enfrentar com dignidade e dedicação.

Parece muito mais promissora a via dos estudos descritivos de fenômenos humanos submetidos a um modelo narrativo, que permite narrar, compreender e avaliar o processo, descrevendo, interpretando como as coisas acontecem. No entanto, essas pesquisas são frequentemente consideradas como não sendo totalmente científicas ou, na melhor das hipóteses, como estando à espera de se tornarem científicas quando suas conclusões poderão se submeter a um protocolo experimental. Contudo, esses estudos trazem inteligibilidade e compreensão graças à reconstituição do que se desenrolou. Não se deveria recusar a pôr as ciências humanas em situação de espera e, de preferência, considerá-las como tendo valor em si, como trazendo conhecimentos legítimos em um mundo de complexidade e, até, de perplexidade? (MORIN, 2004, p. 31)

Há um potencial formativo incrível na Sistematização de Experiências. E há um potencial incrível na educação emocional que acreditamos. Mas agora sabemos que esses potenciais despontam especialmente quando são alimentados pela reflexividade que é própria das pesquisas participativas que vieram da educação popular e própria também da formação humana que concebemos. E demarcamos com firmeza que o olhar sensível-participativo precisa estar presente em si mesmo, ao mesmo tempo em que está presente no outro. É uma jornada complexa e complicada, delicada, envolve a adesão e a rejeição. Assim como o olhar sensível-participativo precisa ser questionador e estar sintonizado com seu meio, com a perplexidade dita por Morin (2004) das desigualdades sociais, étnicas, de gênero e com a vida inseguramente social que vivemos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho atravessa totalmente meu corpo, assim como meu corpo atravessa totalmente este trabalho. O intuito de pesquisar o coletivo de mulheres aqui presente partiu de uma grande vontade em presentear o grupo, oferecendo a exploração de ferramentas de crescimento pedagógico como uma continuidade do processo que me cabia enquanto aspirante a educadora e que culminaria numa grande síntese dissertativa de aprendizados coletivos. Esse lugar de presentear o grupo com aprendizados sobre nossa trajetória seria um grande presente a mim mesma também, em forma de título de mestra em educação. Nesse entre-meio, o mergulho autoformativo implicado, impulsionado pelos estudos da formação humana, me levou a uma submersão emocional intensificada pela pandemia. Época em que muitos de nós fomos forçados e forçadas a lidar com o estar consigo e a solidão dos afetos próprios.

Desse processo, muitas camadas foram enxergadas e foi um longo andamento de raciocínios, desvios e contemplações até identificarmos o que era parte do relatório de pesquisa e o que não era. Essa organização de dados, formatação de etapas e encadeamento de análises é um percurso que todo pesquisador ou pesquisadora participativa precisa fazer. Para mim, envolveu não só um constante exame ético e técnico, mas intensas experiências emocionais. E elas estão todas aqui, ora nas linhas, ora nas entrelinhas. O encontro verdadeiro com pessoas, ao se estudar emoções, nos mostrou que há uma dialética intensa de dor e prazer e que é preciso coragem para enfrentar. O presente, no formato que imaginamos para o grupo, não aconteceu. As disponibilidades pessoais do coletivo se mostraram nos mais variados níveis e expressões e isso trouxe à tona a história dos nossos posicionamentos como integrantes. São muitas histórias, limites e territórios visíveis e invisíveis entre nós. Alguns, é preciso atravessar. Outros, apenas aceitar.

O encontro com a obra de Juan Casassus, “Fundamentos da Educação Emocional” (2009) foi um grande portal para mim, apresentando-me ao meu próprio mundo emocional e um marco conceitual importante para o estudo da formação humana que queremos construir. O autor nos oferece uma perspectiva das emoções alinhada com a diversidade cultural, com o humano multidimensional e integrado, e completamente comprometida com a educação latino-americana. Nosso desejo de pesquisa, inicialmente, inseria-se num sonho de oferecer ferramentas de educação emocional para o grupo de mulheres, portanto, em alguma medida, iríamos tornar as emoções desse “outro” um objeto de reflexão. Porém, o que nos ocorreu no meio desse processo foi uma imersão introspectiva repleta de dados. Ao invés de voltarmos nossos olhares para decodificar as emoções do “outro”, colocamos o próprio universo

emocional da pesquisadora participativa à prova. De algum modo, se parece com o lugar que a antropóloga, Catherine Lutz (1988), ocupou quando se propôs a investigar emoções e poder num povoado remoto nas Ilhas Ifaluk do Pacífico Ocidental. Ela passou a questionar as próprias bases da emocionalidade de seu povo, o norte-americano.

Aquilo que Lutz vai aprender vai modificar radicalmente as próprias motivações de seu projeto: ela procurava soluções entre os “outros”; ela vai aprender a reconstruir o problema de outra forma. É para “nós” que ela será reenviada, é a se interessar por sua própria cultura que ela vai se lançar. É nesse ponto da démarche que a recordação “de onde eu venho”, cuja importância em seu trabalho eu assinali, toma um outro sentido. Não é mais este empenho reflexivo, condição a montante que obriga a pesquisadora a se situar, ele constitui, no presente, a jusante, o próprio objeto de sua pesquisa. Em outros termos, o “de onde eu venho”, que no regime da reflexividade se define como uma medida de precaução – e uma cura para o etnocentrismo – transforma-se naquilo que se deve construir, aprender e colocar à prova. (DESPRET, 2011, p. 33)

Aqui, então, nos voltamos para as bases de sustentação tanto da emoção, quanto do discurso sobre a emoção na nossa sociedade, mapeando esse terreno minuciosamente, ajudando a diminuir os riscos de objetificação das emoções das mulheres que aparecem no nosso estudo. Falamos isso lembrando a autora Despret (2011) que trouxemos na Seção três e que referencia Lutz (1988), a antropóloga produtora de importantes estudos de gênero e emoções. Essa é uma corrente de estudos antropológicos sobre a qual tocamos levemente, mas que poderia ser um caminho ramificador deste trabalho. A dita corrente teórica foi nomeada por Lutz (2012) como “contextualismo”, na qual se observa as emoções das pessoas sempre em correlação com o contexto, algo que, de certa maneira, reivindicamos aqui.

E ainda honrando esse ponto de vista contextual, quero confessar o quanto fui desafiada numa pesquisa como a nossa num local periférico, implicada com mulheres de uma instituição que interrompeu suas atividades na maior parte da pandemia. Nossos objetivos de pesquisa flutuaram por muito tempo. Foram muitas idas e vindas. Às vezes, ficavam em suspenso, resetavam. E sobre o fazer científico de pesquisas participativas do eixo Sul e algumas reflexões epistemológicas que nos afetaram, indagamos: uma pesquisa participativa no caos do Nordeste brasileiro da América do Sul pandêmica de uma ameaça fascista, objetivos de pesquisa para quem? Para cumprir com um roteiro experimental? O contexto de uma certa “guerra de baixa intensidade” moveu o Brasil por inteiro através da necropolítica do presidente Bolsonaro. Muitos corpos foram afetados, muitas perdas nos ardearam, sacudindo os contextos, principalmente os de população mais pobre.

Portanto, deixamos aqui nosso questionamento sobre o regulamento tradicional de pesquisa e como isso afeta a educação que queremos. Não estamos pregando que os objetivos de pesquisa devem acabar. Mas precisamos de estratégias de elaboração mais coerentes com o meio, com a realidade complexa, mutante e perplexa (MORIN, 2004). Precisamos de estratégias dialéticas. Nossos campos de ação educativa, principalmente os periféricos, são impermanentes o suficiente para questionarmos as abordagens universalistas de roteiros de investigação. Toda Sistematização é sua própria teoria.

E é por tudo isso que o corpo fincou-se sobre nossos estudos. O corpo se atravessou sobre nós. Mas como, oras, se corpo sempre esteve aqui? Nós é que não sabíamos dele. Ou melhor, sabíamos, mas não sentíamos. O corpo humano, que foi a nossa dimensão privada na troca de afetos com nossa comunidade sensível durante grande parte da pandemia, ele mesmo precisou ser invocado e reverenciado no nosso estudo. A falta do corpo foi uma ausência suficiente para se honrar sua presença. Não aceitamos estudar emoções sem o corpo. Não aceitamos encarar emoções apenas como subjetividade. Se fizermos isso, estaremos coniventes com a visão da “inteligência emocional” meritocrática, dependente única da vontade individual e deslocada das forças naturais e materiais, bem como da organização social que interfere diretamente nos corpos. Se formos a fundo, não estuda-los junto das emoções é ignorar que os corpos que não dormem bem, não comem ou não moram estão profundamente afetados emocionalmente (sistema de luta e fuga). Ignorar isso é desprezar que somos sustentados pela nossa matéria que é pura natureza.

Daí, então, mergulhamos no corpo. Que é o que tive de fazer enquanto escrevia todo esse texto. Literalmente, precisei aprender exercícios de liberação de tensões através das práticas bioenergéticas para conseguir pensar melhor. Muita ansiedade durante a pandemia, muita ansiedade para elaborar esse relatório de pesquisa. Por isso, fomos chegando mais perto de Espinosa, o aluno rebelde de Descartes. E flertamos com a Esquizoanálise na Seção três (apenas uma paquera, pois esse é um assunto imenso). Dizem Deleuze e Guattari “Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação.” (Mil Platôs). O que nos leva a abandonar cada vez mais a ideia de interpretar as emoções do “outro”, não à toa, o clássico trabalho dos terapeutas. Se isso já está fadado a fracassar na psicologia, tampouco vai funcionar na educação, o lugar onde lidamos com o coletivo. Na educação, precisamos urgentemente ensinar ferramentas para autonomia. Então a experimentação é mais do que fundamental.

Na clássica anamnese analítica (ou mesmo na entrevista de uma pesquisa, porque não?), a ideia que predomina é de interpretar o inconsciente através do discurso. Mas agora chamamos

Wilhelm Reich para dizer “o corpo é o inconsciente visível”. Se queremos nos transformar em profundidade, precisamos acompanhar o corpo (que é natureza) no seu pulso. Contemplar, observar o corpo. Com autonomia e experimentação para curar.

Quanto à Sistematização de Experiências (JARA HOLLIDAY, 2018), que nos abriu a possibilidade de enormes desconstruções, nós a legitimamos como uma ferramenta metodológica com o poder de transcender a dualidade corpo-mente.

A sistematização é uma forma de investigação que tenta romper essas dicotomias sobre as quais foi construído o conhecimento no Ocidente: natureza – cultura, público – privado, razão – emoção, conhecimento científico – saber local – saber popular, conhecimento natural – conhecimento social, conhecimento especializado – conhecimento leigo, trabalho manual – trabalho intelectual, e o pilar sobre o qual se construiu esse projeto da separação sujeito – objeto, o pensar esses aspectos como separados, hierarquizados e irreconciliáveis, onde a produção do conhecimento científico corresponde a uns indivíduos denominados pesquisadores pela posse de um método e uma legitimidade institucional. (NOEL AGUIRRE apud MEJÍA, 2012, p. 16)

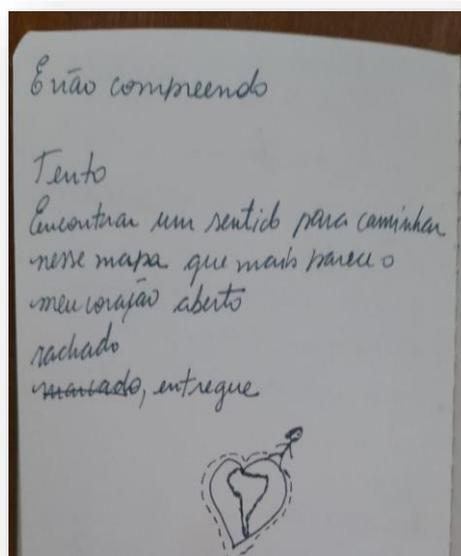
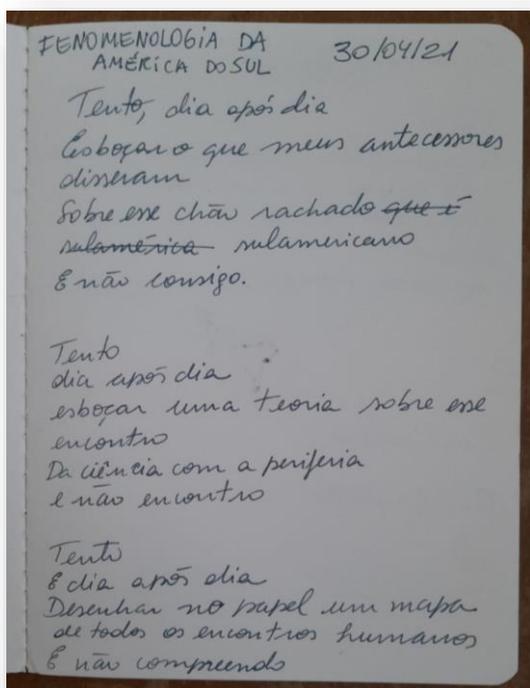
Vê-se a ousadia de uma iniciativa desse porte. No nosso caso de pesquisa, era preciso reverenciar esse paradigma das Epistemologias Sul, base do método. Por isso, na questão de sua aplicabilidade, quanto mais a realidade me impedia, mais eu honrava a metodologia. Tornei-me apaixonada pela Sistematização de Experiências (JARA HOLLIDAY, 2018) e entusiasta de sua aplicação. Porém, como estrangeira na comunidade do Coque, ocupando um lugar de fronteira, pois sem sentir nenhuma afinidade com um sistema de valores meritocráticos próprios da nossa sociedade de classes, habitei uma posição complexa e delicada. Talvez um lugar que permanecerá em devir, que ficará em aberto, inevitavelmente incompleto.

Contudo, os retalhos de composição dessa dissertação vieram de um passo a passo, sim, que homenageia a Sistematização em todos os seus aspectos, do início ao fim. Resumidamente, honrando a tríade “prática, teoria e contexto”. Por isso, o desejo de continuar a arte de Sistematizar a Experiência do grupo se mantém vivo e transcende essa pesquisa, transbordando minha autoria e tornando-se livre.

Portanto, gostaríamos de concluir esta parte, com uma citação de nossas amigas brasileiras Elza Falckembach, Denise Lima e Mara Vanessa Dutra, que afirmam claramente que isso não pode ser concebido como uma ferramenta, nem como uma técnica, nem como um instrumento, nem apenas uma metodologia, mas que a sistematização de experiências é uma **arte**. (JARA HOLLIDAY, 2018, p. 73)

Por fim, a intencionalidade de fundo desta pesquisa, para mim, sempre foi produzir um espaço para que as mulheres possam se tornar, como diz Ana Felicia Torres (2005, p. 15)

“autônomas, centradas em si mesmas y reconciliadas con su género”. Queremos, assim, trabalhar por um feminismo que se afasta do binarismo homem-mulher oposicional, mas sim “investiga a construção das pessoas, sua subjetividade e suas relações a partir de motivações menos heterônomas. De repente, um pouco mais egocêntricas e hedonistas. Ambas, muito raras na vida das mulheres.” (TORRES, 2005, p. 15 – tradução nossa).



REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Contrapontos**. v. 4. n. 2. p. 283-292. maio/ago. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277174576_Memorial_instrumento_de_investigacao_sobre_o_processo_de_constituicao_da_identidade_docente. Acesso em: 17 jun. 2022.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Rio Civilização Brasileira, 1985.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007

CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**. v. 25. N. 2. 2013. p. 372-378.

CAVALCANTI, Rossana Tenório. **Dom, associações e formação humana: memórias de um jovem participante de projetos sociais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32676> Acesso em 25 out 2020

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. 1. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2009.

CASASSUS, Juan. **Curso de aperfeiçoamento em Educación emocional: intensivo teórico practico**. *online*. 2020/2021.

CORREIA DA SILVA, Raquel Lasalvia. **Dos mocambos e alagados às casas de alvenaria: práticas de governabilidade no Coque/Recife (1979-2012)**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília/UnB. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_0c7a02066025c3eb7461e6009f366505/Details Acesso em 20 mai 2022

LUTZ, Catherine. Antropologia com emoção. [Entrevista concedida a Maria Cláudia Coelho e Susana Durão]. **Mana – Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, volume 18, n 1, p. 213–224. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/fngwjYSYm6QrTzDNXCDKM7B/?lang=pt> Acesso em Acesso em: 10 jun. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DESPRET, Vinciane. As ciências da emoção estão impregnadas de política? Catherine Lutz e a questão do gênero das emoções. **Fractal, Rev. Psicol.** v. 23. n.1, p.29-42.2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922011000100003>. Acesso em: 17 jun. 2022.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia propia y colonialismo intelectual.** México: Nuestro Tiempo, 1970.

FREITAS, Raquel Coelho de. **Indignação e conhecimento: para sentir-pensar o direito das minorias.** Fortaleza: Edições UFC, 2020.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja; CUNHA, Djailton; OLIVEIRA, Vinícius; SILVA, Sidney; SILVA, Silas; ESKINAZI, Paula. **As adolescências periféricas: uma pesquisa-ação integral transpessoal.** Curitiba: Appris, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002

GONÇALVES, Diego. **A dança e o processo formativo realizado em espaços escolares e não escolares: sistematização de experiências na perspectiva da educação popular.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste de Santa Catarina /Unoesc. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7790716 Acesso em 15 mar 2022

GRAY, Miranda. **Lua Vermelha: As Energias Criativas do Ciclo Menstrual como Fonte de Empoderamento Sexual. Espiritual e Emocional.** Tradução: Larissa Lamas Pucci. São Paulo: Editora Pensamento, 2017.

JAGGAR, Alison M. Amor e Conhecimento: A Emoção na Epistemologia Feminista. In: BORDO, Susan, R; JAGGAR, Alison M. (Org.). **Gênero, Corpo, Conhecimento.** Tradução de Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1997.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos.** Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2018.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências.** Tradução de: Maria Viviana V. Resende. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

JAPIASSU, Hilton. **A crise das ciências humanas.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou O livro dos Prazeres.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUTZ, Catherine. **Unnatural Emotions: everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to western theory.** Chicago: University of Chicago, 1988

MEJÍA, Marco Raul. **Sistematización** (una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos). Bolívia: Ministério de Educación, 2012.

MENEZES, Larissa Rodrigues. O Coque e a convenção urbana no Recife. **E-metropolis: revista eletrônica de estudos urbanos e regionais**. N. 18, ano 5. 2014. p. 67-74. Rio de Janeiro: Observatório das Metrôpoles.

MIKOLAJCZAK, Moira; DESSEILLES, Martin. Tratado de regulação das emoções. Trad. de Lígia Teopisto – Lisboa: Edições Piaget, 2014.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent - Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **Elogio da Diferença**: o feminino emergente. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: “cantos de experiência” vivida e em devir. **Revista de Gestão e Avaliação educacional**. n. 19, v. 10. p. 1-10. 2021. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS**. Disponível em: <https://aps.saude.gov.br/ape/pics>. Acesso em: 17 jun. 2022.

PREFEITURA DO RECIFE. **Ilha de Joana Bezerra**. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/servico/ilha-joana-bezerra?op=NzQ0Mg==>. Acesso em: 17 jun. 2022.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e Emoção**. Tradução Luís Antônio Fajardo Pontes. Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e Educação. In: RÖHR, Ferdinand (org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012

RÖHR, Ferdinand. Confiança - um conceito básico da Educação no pensamento filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow. **Eccos Revista Científica**, n. 26, p. 193-208, jul./dez. 2011. São Paulo: Universidade Nove de Julho. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/715/71522347012.pdf> Acesso em: 24 out. 2020.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1 (52), p. 51-70, - jan./abr. 2007. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2401/52-dossie-rohrf.pdf> Acesso em: 20 out 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STRECK, Danilo Romeu; Da ROSA, Carolina Schenatto; LODI, Leonardo Camargo; DAUDT, Paloma de Freitas. Pesquisa como autorreflexão coletiva na ação: uma experiência metodológica. In: Maria Amelia Santoro FRANCO, Selma Garrido PIMENTA. (Org.). **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. v. 4. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Espirales**. P. 174-193. 2021

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TORRES, Ana Felicia. **Sistematizando experiencias de mujeres para el empoderamiento: una propuesta desde la práctica**. San José: cep Alforja, 2005.

VILARINHO, Gabriel. **Governar a vida, exercer a morte: biopolítica e necroliberalismo na pandemia de coronavírus**. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação. UFRJ

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Pernambuco TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para maiores de 18 anos ou emancipados)

Convidamos a Sra. para participar como voluntária da pesquisa **OS DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM GRUPO ENTRE MULHERES SOB O OLHAR DA FORMAÇÃO HUMANA E DA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS** que está sob a responsabilidade da pesquisadora Carla de Paula Silva Campos, residente na (xxx), com telefone (xxx) e e-mail (xxx) Esta pesquisa está sob a orientação de Eugênia de Paula Cordeiro com telefone: (xxx) e e-mail (xxx).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com a responsável. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

A senhora estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- Trata-se de uma Pesquisa Participativa (de mestrado na Pós-graduação em Educação da UFPE) que utiliza a **Sistematização de Experiências por meio de oficinas presenciais de produção de memória de grupo**. Isso envolve **preenchimento de questionário, produção de material textual, fotos e pequenas entrevistas**.
- Os riscos às participantes são **exposição de suas ideias e imagem pessoal em trabalho que será publicado academicamente**. Estes serão evitados na medida em que a formulação do material será acompanhada pelas participantes e estas terão total liberdade de acesso **para consultar o material e questioná-lo a qualquer tempo**.
- Os benefícios às participantes serão o aprendizado vivencial sobre a aplicação de uma prática da Educação Popular consagrada no meio científico, de inspiração para outras atividades junto a educação não formal e movimentos sociais.

Esclarecemos que as participantes têm plena liberdade de se recusar e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações da pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação das voluntárias, a não ser entre os responsáveis pelo estudo.

Os nomes reais das participantes estarão preservados e substituídos por nomes fictícios. Os dados coletados (materiais gráficos, fotos e textos), ficarão armazenados em pastas de arquivo de computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Carla de Paula, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa.

Serão disponibilizados às participantes transporte, lanche e remuneração financeira pela participação. Fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, a senhora poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br

(assinatura da pesquisadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo **OS DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM GRUPO ENTRE MULHERES SOB O OLHAR DA FORMAÇÃO HUMANA E DA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS** como voluntária. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade

Local e data: _____ Assinatura da participante: _____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO NA ÍNTEGRA, ABRIL DE 2021

CARTA AO [NOME DO GRUPO]

LOGOTIPO DO GRUPO

Coletivo de Fotógrafas do Coque

Querida integrante [NOME DO GRUPO],

Primeiramente, espero que você esteja bem. Com saúde, paz no coração, mesmo sendo tão difícil tudo isso que estamos vivendo, né? Fica aqui o meu **abraço** pra você.

Bom, antes de falar sobre o objetivo desse contato, preciso dizer que, pra chegar até aqui, foram muitas leituras, estudo, análises, frustrações, superações, pausas, cabeçadas na parede, encantamentos, insights, grandes ideias e outras vezes nem tão grandes, ou seja, mortes e renascimentos. Lembram da proposta de oficinas que eu estava planejando desenvolver com vocês? Pois bem, uma hora me dei conta de que não era possível. Não agora. Me dei conta de que nosso grupo, inevitavelmente, estava sendo atingido pelo efeito pandemia que enfraqueceu nosso funcionamento. Não somos uma empresa, não estamos juntas por obrigação, não somos empregadas, tampouco recebemos salário. Então o [NOME DO GRUPO] funciona exatamente igual a nós. Ninguém está aqui sem querer estar. Tudo isso que (não) está acontecendo agora é exatamente nós. Vocês entendem? Que bom que podemos ser espontâneas e nos fazer parte ocupando exatamente o **nosso lugar**.

Mas, de minha parte, ficou a dúvida: como posso oferecer ao [NOME DO GRUPO] tudo que planejei e estudei nos últimos dois anos no sentido de empreendermos juntas uma metodologia incrível, própria do campo popular, que nos beneficiaria enquanto grupo, e que estava pronta para ser desenvolvida por nós?

Seria a tal “Sistematização de Experiências” que tem a ver com minha pesquisa de mestrado, e que apresentei bem “mastigadinho” pra vocês em janeiro e fevereiro. Estou convencida de que seria legal pra nós, serviria para resgatar nosso processo de grupo ao longo do tempo, localizando nosso **sentido em comum**, nossa **identidade coletiva** e até descobrindo nossos **pontos fortes** que estão adormecidos. Mas, não é agora o nosso momento. Como estamos em tempos difíceis, não dá pra fazer uma sequência de oficinas agora, que seria o ideal. Mas aí, para essa ideia não morrer, imaginei que podemos, então, dar um pequeno 1º passo! Fazer o possível. O pouco, nesse momento, é muito. Vamos?

Preparei, com muito cuidado, um questionário pra todas nós respondermos. Repito, todas nós, inclusive eu. Este questionário não será a pesquisa em si, é só um pontapé inicial, uma sondagem pra construirmos, depois, uma espécie de Plano de Sistematização. Plano é um planejamento, um esboço pra gente executar a Sistematização de Experiências do [NOME DO GRUPO] depois da pandemia, de repente. Ficaria a **semente** plantada agora. Como eu disse, para a ideia não morrer, já que eu dediquei meus últimos dois anos pra conseguir fazer dessa pesquisa um bom empreendimento pra nós! Posso contar contigo?

Carla de Paula
02 de abril de 2021

QUESTIONÁRIO

PRÉVIA PARA UMA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

LOGOTIPO DO GRUPO

Coletivo de Fotógrafas do Coque

ORIENTAÇÕES

ESTE QUESTIONÁRIO É UMA BUSCA POR RESPOSTAS MAIS SUBJETIVAS SOBRE NOSSAS MOTIVAÇÕES, DESAFIOS, APRENDIZADOS ETC., ENQUANTO GRUPO, DO FIM DE 2016 AO FIM DE 2019. TEM O OBJETIVO DE RESGATAR UM POUCO DO CARÁTER DA NOSSA FORMAÇÃO DE GRUPO E DEVE SER PREENCHIDO INDIVIDUALMENTE. VOCÊ PODE RESPONDER COM PALAVRAS, COM DESENHO, COM POESIA, COM MÚSICA, COM ÁUDIO NO WHATSAPP, COM VÍDEO, COMO QUISER. A IDEIA É QUE POSSAMOS PREENCHER COM O MÁXIMO DE HONESTIDADE, MAS SE NÃO QUISER RESPONDER ALGUMA COISA ESPECÍFICA, NÃO SE SINTA OBRIGADA, OK? AH, NÃO VOU FAZER “ANÁLISES INDIVIDUAIS” SOBRE AS RESPOSTAS DE VOCÊS.

O QUE VOU FAZER COM ISSO, ENTÃO?

A IDEIA É QUE, DE POSSE DESSAS RESPOSTAS, EU POSSA TER UM PANORAMA SOBRE NOSSA VIVÊNCIA HISTÓRICA ENQUANTO GRUPO. PODEREI FAZER ALGUNS GRÁFICOS OU PORCENTAGENS SOBRE A TENDÊNCIA DAS DE RESPOSTAS. DAÍ, IREI APRESENTAR A VOCÊS NUMA REUNIÃO NOSSA (PRESENCIAL OU ONLINE, O QUE FOR MELHOR), NA QUAL FAREMOS UMA CONVERSA EM GRUPO. MEU OBJETIVO É APRESENTAR AO [NOME DO GRUPO] ALGO QUE FALE SOBRE NOSSO “PROCESSO DE FORMAÇÃO DE GRUPO”, QUE É SÓ NOSSO, E QUE TRADUZ O QUE TEMOS DE ÚNICO, DE SINGULAR, TALVEZ DE MELHOR. FAREMOS COMENTÁRIOS SOBRE ISSO, VOU QUERER OUVIR VOCÊS, LEVAR BREVES REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS E, COM CERTEZA, VOCÊS IRÃO QUERER SE OUVIR TAMBÉM.

SE HOUVER ALGUMA RESPOSTA MAIS CONFIDENCIAL, PONHA UM ASTERISCO (*) E EU SABEREI QUE DEVO CONVERSAR COM VOCÊ PRIMEIRO PARA TENTARMOS ADAPTAR ESSA RESPOSTA DE UM JEITO QUE TE DEIXE CONFORTÁVEL, CASO ESSE CONTEÚDO POSSA ENTRAR NA NOSSA CONVERSA EM GRUPO (NA REUNIÃO). LEMBRANDO QUE NÃO IREI TRANSCREVER AS RESPOSTAS DE VOCÊS EM NENHUM LUGAR, NEM DIVULGAREI. O OBJETIVO É OFERECER AO PRÓPRIO [NOME DO GRUPO] UMA VISÃO PANORÂMICA DOS NOSSOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE GRUPO.

CASO EU VISUALIZE RESPOSTA(S) QUE DESEJE COLOCAR NA MINHA PESQUISA, PEDIREI AUTORIZAÇÃO A VOCÊS. MAS, INICIALMENTE, A INTENÇÃO É OFERECER A NÓS MESMAS UMA VISÃO PANORÂMICA DO NOSSO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE GRUPO. CONSTRUÍRMOS ESSA VISÃO DA NOSSA EXPERIÊNCIA DE GRUPO. ISSO VAI SER BOM PRA NÓS, POIS DESCONFIO QUE É AÍ ONDE ESTÁ A NOSSA FORÇA. A PARTIR DESSE PASSO, PODEREMOS CHEGAR JUNTAS FINALMENTE A UM “PLANO DE SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO [NOME DO GRUPO]” QUE DÁ PRA ELABORAR EM UMA OU DUAS REUNIÕES.

ENTÃO, PEÇO QUE RESPONDA COM ATENÇÃO, NUM MOMENTO CALMO, E QUE DÊ O SEU MELHOR EM TERMOS DE HONESTIDADE, SEM PRECISAR FALAR ALGO QUE TE DEIXE DESCONFORTÁVEL. MAS NÃO ACHE QUE PRECISA FORÇAR MUITO PRA DAR UMA RESPOSTA. ÀS VEZES, BASTA ESPERAR UM POUCO QUE A IDEIA VEM. NÃO SE COBRE. SINTA ANTES DE RESPONDER.

RESUMINDO A PROPOSTA:

Preenchimento do questionário individualmente	Até 08/04/21
Breve análise (Carla)	Até 15/04/21
1ª Reunião: Apresentação ao [NOME DO GRUPO] de um panorama das respostas. Comentários coletivos	2ª quinzena de abril
2ª Reunião: Formulação coletiva de um plano de Sistematização de Experiências do [NOME DO GRUPO]	
Execução do Plano de Sistematização de Experiências(?)	Pós-pandemia

QUESTIONÁRIO

PRÉVIA PARA UMA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

LOGOTIPO
DO GRUPO

Coletivo de Fotógrafos do Coque

A sistematização de experiências põe em ordem **conhecimentos desordenados e percepções dispersas** que surgiram no transcorrer da experiência. Assim, explicita **intuições, intenções e vivências** acumuladas ao longo do processo. Ao sistematizar, as pessoas recuperam de maneira ordenada **O QUE JÁ SABEM SOBRE SUA EXPERIÊNCIA**, descobrem **O QUE AINDA NÃO SABEM** sobre ela, mas também revela-se o que **“AINDA NÃO SABIAM QUE JÁ SABIAM”**. (Oscar Jara Holliday, p. 25, do livro *“Para sistematizar experiências”*, 2006)

ATENÇÃO: Responder referente ao período de 2016 a final de 2019 (antes da pandemia)

MOTIVAÇÃO

ATENÇÃO: MOTIVAÇÃO É O QUE VOCÊ REALMENTE SENTE E TE FAZ PERMANECER (PRESENTE)

COM QUE MOTIVAÇÃO VOCÊ ENTROU NO

COM QUE MOTIVAÇÃO VOCÊ PERMANECEU ATÉ FINAL DE 2019?

OBJETIVOS/AFINIDADE

ATENÇÃO: OBJETIVOS É DIFERENTE DE MOTIVAÇÃO. OBJETIVOS É ONDE SE QUER CHEGAR (FUTURO)

NA SUA OPINIÃO, QUAIS OS NOSSOS OBJETIVOS ENQUANTO GRUPO?

E QUAIS OS SEUS OBJETIVOS ENQUANTO INTEGRANTE DO ?

PERTENCIMENTO

O QUE TE FAZ SE SENTIR PARTE DO GRUPO?

QUESTIONÁRIO

PRÉVIA PARA UMA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

LOGOTIPO
DO GRUPO

Coletivo de Fotógrafas do Coque

ATENÇÃO: Responder referente ao período de 2016 a final de 2019 (antes da pandemia)

QUAIS OS FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA QUE O VÍNCULO PERMANECESSE NO **NOME DO GRUPO** TODO ESSE TEMPO (FINAL 2016-2019)?

DESAFIOS

VOCÊ VISUALIZA OBSTÁCULOS QUE SE IMPUSERAM SOBRE VOCÊ DENTRO DO **NOME DO GRUPO**? QUAIS?

QUAIS FORAM OS MAIORES DESAFIOS DO **NOME DO GRUPO** (GRUPO) AO LONGO DA NOSSA HISTÓRIA?

E, ATUALMENTE, QUAL É O MAIOR DESAFIO DO **NOME DO GRUPO** NA SUA OPINIÃO?

CICLOS

VOCÊ VISUALIZA ETAPAS/CICLOS NO **NOME DO GRUPO**? MENCIONE ALGUNS

PERMÂNCIÁS

JÁ PENSOU EM SAIR DO GRUPO? SIM NÃO

SE SIM, O QUE TE FEZ NÃO SAIR?

QUESTIONÁRIO

PRÉVIA PARA UMA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

LOGOTIPO
DO GRUPO

Coletivo de Fotógrafos do Coque

ATENÇÃO: Responder referente ao período de 2016 a final de 2019 (antes da pandemia)

APRENDIZADOS

QUE APRENDIZADOS VOCÊ CARREGA DO NOME DO GRUPO? (DOS MAIS OBJETIVOS, AOS MAIS OBJETIVOS, TUDO SERVE)

INTUIÇÕES, INTENÇÕES, EXPERIÊNCIAS..... (PRA VOCÊ ESCREVER O QUE QUISER SOBRE ISSO)

*“Parece que o mais característico e próprio da sistematização de experiências é que ela busca penetrar no **INTERIOR DA DINÂMICA DAS EXPERIÊNCIAS**. Algo assim como entranhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender estes processos a partir de sua **PRÓPRIA LÓGICA**, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da **PRÁTICA** como da **TEORIA**.”*

(Oscar Jara Holliday, p. 24, do livro Para sistematizar experiências 2006)

APÊNDICE C - ACRÉSCIMO PROPOSTA SISTEMATIZAÇÃO

O que acrescentamos enquanto proposta para Sistematizar a Experiência do grupo de mulheres do Coque, Recife, Pernambuco:

Passado o momento de analisar, com as duas educandas, as memórias que tínhamos, até então, presentes no grupo, de acessar os instrumentos propostos na teoria disponível da Sistematização de Experiências e visualizar a potência dessa metodologia, podemos, agora, formular um instrumento mais elaborado e mais específico ao contexto que estamos pesquisando. Se estamos querendo chegar perto das emoções e, analisando tudo o que foi construído por nós enquanto grupo, temos base para construção de um instrumento mais especial. Agora, queremos construir um instrumento que é uma espécie de “*mapa da descontinuidade*”.

O que imaginamos até o momento, após a execução da introdução à Sistematização, é que os instrumentos apresentados no item anterior, Ficha de recuperação de aprendizagens, Matriz de Ordenamento e Reconstrução, Linhas e Gráficos do Tempo (JARA HOLLIDAY, 2018) poderiam ser preenchidos individualmente em reuniões do grupo, referentes ao ano de 2018 e às atividades que escolheríamos. Juntas, poderíamos compartilhar nossas respostas umas com as outras. Essa escuta seria preciosa para nós formularmos, finalmente, um *eixo* específico. Com esse *eixo* em mãos, faríamos um “*mapa da descontinuidade*”, um instrumento a ser apresentado agora, inspirado na combinação da Matriz de Ordenamento e Reconstrução com a Linha do Tempo de Jara Holliday (2018).

A Matriz de Ordenamento e Reconstrução (Jara Holliday, 2018) já traz algumas pistas para identificação de descontinuidades (item 5.1.4 D), mas agora podemos ir mais especificamente para essa análise com o instrumento proposto a seguir.

Objetivos do grupo				
Objetivos:	Alcançados: sim ou não ou parcialmente	Elementos contextuais indiretos que contribuíram	Elementos diretos que contribuíram	Formular explicação com aspectos emocionais

A ideia seria elencar objetivos implícitos ou explícitos que foram elencados ao longo da história do grupo na primeira coluna da esquerda. Nas colunas seguintes, preencher com: se

foram alcançados (sim ou não ou parcialmente); quais elementos contextuais indiretos contribuíram para isso; quais elementos considerados diretos contribuíram; formular uma explicação mais profunda contendo aspectos emocionais. Essa ferramenta, ajudará a elucidar as descontinuidades do grupo, aquilo que é considerado “insucesso”, mas com um olhar generoso apontando as motivações e formulações emocionais.

Compondo ainda o instrumento “mapa da descontinuidade”, apresentamos outra ferramenta que pode ser preenchida individualmente, inspirada mais diretamente na Linha do Tempo (JARA HOLLIDAY, 2018). A ideia seria marcar as épocas de descontinuidade das atividades, ações, presenças do grupo (o que quer que seja) e preencher, abaixo desta época, palavras-chave que indiquem contexto de vida e emoções/sentimentos que faziam parte daquele período de ausência. Pode ser um instrumento individual o coletivo. Lembrando que o vazio também faz parte. E se não for fácil identificar palavras que traduzam essas emoções e sentimentos, não é necessário insistir. Vazios também são respostas.



Evidenciamos que esta última parte trata-se de uma proposta de continuidade para a Sistematização que iniciamos com duas integrantes do grupo, ou seja, está no plano hipotético. Contudo, é uma construção feita a partir da base experiencial que pudemos construir em

conjunto. Com isso, finalizamos a discussão sobre a Sistematização de Experiências realizada e realizável, enfatizando o caráter empírico que esta metodologia valoriza.

ANEXO A - FICHA DE LEITURA, JARA HOLLIDAY

Ficha de leitura coletiva: trechos retirados de Jara Holliday (2018, p. 144 a 150) para o encontro de 20/07/21 com duas educandas.

Que experiência (s) queremos sistematizar? (Delimite o objeto a ser sistematizado)

Aqui não se trata tanto de definir, quanto de objetivo, mas de delimitar o campo da experiência em torno da qual vamos realizar o exercício de sistematização. Consiste, então, na escolha da experiência concreta para sistematizar, claramente localizada nos limites do espaço e do tempo (isto é: onde se realizou e em que período). Por exemplo: “o trabalho de formação de lideranças que realizamos entre janeiro 2011 e julho de 2012 com organizações de mulheres rurais na região norte de país ”ou“ o programa popular de educação socioecológica que promovemos com 14 organizações do movimento ambientalista da América Central, incluindo Fevereiro e agosto de 2011 e com 8 organizações juvenis do Panamá, Costa Rica e a Nicarágua entre janeiro e julho de 2012”, etc.

Os critérios de seleção e delimitação das experiências a sistematizar eles podem ser muito variados. Com certeza vai depender muito do objetivo, se for que isso já foi levantado: isto é, as experiências que o características ou consistência suficientes para nos permitir atingir este objetivo; outras vezes, vai depender da equipe de participantes da sistematização, ou seja, aquelas que têm prioridade para as pessoas que vão sistematizar. Em outras oportunidades, o momento histórico em que um certa experiência, para selecioná-lo, porque nesse contexto as condições foram criadas indivíduos que nos interessam; em outros, pode até ser importante selecionar uma dimensão de todo o trabalho que é feito, por exemplo, trabalhar com um setor social específico (com mulheres, com jovens), ou o trabalho de uma linha de ação particular (treinamento, promoção cultural, introdução de novas tecnologias), ou mesmo aquela que teve que ser improvisada em uma situação imprevista e isso então gerou todo um processo, etc. Na verdade, o importante é que a experiência que os interesses sistematizam seja claramente selecionada e que seja delimitada com justamente o local onde foi realizado e qual o prazo que pretende fazer a sistematização.

Uma recomendação importante neste momento é considerar que *não é necessário abranger toda a experiência: do início ao momento presente*. É possível, por exemplo, que seja interessante sistematizar apenas o último ano, ou, pelo contrário, um período anterior, pois é aí que um certo aspecto que interesses agora e para o futuro. Pode durar apenas alguns meses ou pode durar mais tempo. Portanto, não devemos apenas nos perguntar: “Que experiência queremos sistematizar? ” ou “Por que queremos sistematizar esta experiência e nenhum outro?” o Qual é o período da experiência que temos interesse em sistematizar?”. Às vezes, inclusive, um critério para delimitação é o tempo disponível sistematizar: quanto maior a duração da experiência, é quase certo vai demorar mais para sistematizar. Por outro lado, podemos sempre executar o risco de, por querer cobrir muito, perder na profundidade da reflexão

Quais aspectos centrais desta (s) experiência (s) nos interessa mais? (Especifique um eixo de sistematização)

Não é fácil responder a esta questão, visto que a noção do eixo de sistematização é complexo; No entanto, consideramos que é uma questão essencial para podermos realizar um processo de

sistematização consistente com a concepção de que nós propomos. Cada experiência é tão rica em múltiplas e diversas elementos que, mesmo tendo um objetivo definido e um objeto delimitado em lugar e hora, mesmo assim será necessário especificar com mais precisão a abordagem a ser dada à sistematização, para não se dispersar. Esse é o papel do eixo de sistematização: concentrar o foco de atenção em torno do aspecto ou aspectos centrais que, como um fio condutor comum, eles cruzam o caminho da experiência. Um eixo de sistematização é como uma coluna vertebral que nos comunica com toda a experiência, mas de uma perspectiva específica. Portanto, muitas vezes é útil formulá-lo como uma relação entre aspectos centrais. Por exemplo: "Fatores trabalho educativo realizado que contribuiu para maior autonomia e capacidade de proposta dos membros dos comitês comunitários". Ou também: "Fatores condicionantes e implicações do trabalho organizacional na construção de uma liderança feminina". Também poderia ser: "Técnicas de resgate de saberes ancestrais que incentivaram a participação das comunidades indígenas nos planos de conservação ambiental".

A recuperação do processo vivido

Neste terceiro período vamos entrar totalmente na própria sistematização dito, começando com um exercício fundamentalmente descritivo e narrativo. É uma exposição do percurso da experiência, o que nos permite objetivá-la, olhando de longe para os seus diferentes elementos. Ou seja, tentando não realizar ainda a interpretação de por que cada situação ocorreu, mas esforçando-se para expressá-lo da forma mais descritiva possível, usando os registros com os quais contamos como a principal fonte de informação. As técnicas e procedimentos específicos a serem usados, bem como o tempo que é dedicado a ele pode ser altamente variável. Também vai depender de a duração ou complexidade da experiência que está sendo sistematizada (o objeto) ou o nível de precisão em que o eixo é elevado. Independentemente do pedido em que fazemos, pensamos que neste momento de recuperação do processo vivido devemos incluir pelo menos duas tarefas específicas: a) reconstruir a história experiência, e b) ordenar e classificar as informações: