

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO SER AMADOR

Angela Maria Bessa Linhares

Lidia Valesca Pimentel

Numa das atividades realizadas no Grupo Espirita Casa da Sopa, que lida com pessoas em situação de rua, estávamos, nós, trabalhadores voluntários, em uma dinâmica que solicitava uma fala sobre as aprendizagens neste tempo-espaço. Foi um momento que derivou em um percurso maior, que chamamos formador e que serviu para compreendermos que saberes nós estávamos tecendo durante o engajamento nos projetos da Casa. Os participantes sentiram dificuldades iniciais em refletir sobre si, mas afirmaram com entusiasmo a sua alegria com o trabalho. Descreveram, então, como era sentir-se crescendo junto aos outros e como iam nutrindo o sentimento de autoconhecimento, no aprofundar as relações com os sujeitos em situação de rua.

Como observa Santos (2005), todo conhecimento é autoconhecimento. E foi no campo da observação da práxis cotidiana, porém, que vimos pensando a construção do sentido de ser voluntário em um trabalho educacional. O que faz uma pessoa se dedicar ao outro? Que motivações tem a pessoa que decide dedicar-se ao cuidado e ao crescimento dos outros, sem esquecer que é sua formação também que está a ser trabalhada nas trocas dialógicas ali vividas? Como a formação de um fazer que é trabalho, atravessada pela lógica da mercadoria, no contexto capitalista, pode alimentar-se dos aprendizados do amor? Por que o amor não poderia ser uma categoria válida para se pensar uma formação que considera o trabalho junto às outras experiências da vida? A prática voluntária provocava que mudanças na construção da imagem de si mesmo?

Essas questões, que levavam a outras, iam compondo um diálogo fértil pelos campos político-educacional e espírita, a matriz de pensamento da Casa da Sopa, que trabalha com sujeitos em situação de rua. Entre um olhar quase atônito, muitas vezes; ora entre uma e outra escuta sensível que aprendia com as situações da rua, observávamos, quando em avaliações e estudos nossos, como trabalhadores da casa, que estávamos, sim, a costurar, nessa trama dialógica, os **sentidos do ser**.

Tanto na dimensão religiosa, filosófica e científica, dimensões do pensamento espírita, como nas outras, o *exercício voluntário de trabalho* via-se ser parte integrante das ações formativas do sujeito como um todo, em uma *experiência de si* calcada no serviço ao outro, que compreende e abarca todo o ser, sua prática como seu discurso. Como dizia Arendt (2003 p.192), “na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam suas identidades pessoais e singulares e assim apresentam-se ao mundo humano [...] Só no completo silêncio e na total passividade alguém pode ocultar quem é.” Desse modo, a ação do voluntariado pode ser associada ao sentido da própria formação e experiência, mas, também, à espiritualidade, em seu exercício da caridade, que não é apenas um dar do que detemos (no sentido do que temos nos apossado em termos de riquezas que não são nossas), mas dar, sobretudo, do que somos, como observava Emmanuel, por Chico Xavier (2010). É nessa perspectiva de comparecer junto ao outro como somos e repartir a descoberta de caminhos possíveis, em uma prática social que tenta ultrapassar o excesso de regulação, em favor de uma vertente emancipatória (SANTOS, 2005), que realizaremos empréstimos para entender a prática do exercício voluntário de trabalho como **prática social amadora**.



Um tipo de amor que por definição só pode ser entendido em sua prática e que, em seu exercício, vai formando *o exercício voluntário de trabalho como prática social amadora*.

A modernidade desenvolveu o trabalho social em sua pujança, mas também em seu sentido de expropriação do outro, em um sentido utilitarista. Nesse entendimento, o indivíduo é pensado a partir da divisão social do trabalho e sua função no corpo social. A fragmentação típica do mundo moderno tendeu a uma racionalização do tempo e das ações. A prática social amadora, como rompimento dos contornos típicos do capital mundializado, embora dentro dessa conflitualidade, se ergue como uma experiência de ser “amador” que recobre os significados de ação e trabalho, com sua potência de transformação (FREIRE, 2003). Mesmo que Arendt (2003) tenha discorrido cuidadosamente sobre as significações do trabalho desde os gregos até os modernos, apontando o diverso no que se conceituava como labor, poíeses e práxis, tomaremos de empréstimo de seu pensamento que a ação do trabalho nos liga ao coletivo e a “esfera pública, enquanto esfera do comum, reúne-nos na companhia um dos outros e contudo evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer.” (ARENDRT; 2003, p.62).

A “prática amadora” seria, então, por definição, um movimento que se concretiza na interação com o outro e, portanto, ocorreria no plano relacional e seria vivida pelos sujeitos, também, como experiência de individuação. Uma escolha ou uma disposição para uma **experiência do humano**, como chamamos, a prática amadora se expressa também como cuidado social amoroso e exercício do bem na compreensão crítica. Nesse sentido, o amor é também exercício ético, como interroga Bittar (2007, p.76), em se referindo à ética como

acervo de humanidade: *A ação que fazes auxilia a construir um modelo para a humanidade ou a denegri-la? Ou ainda, a escolha a ser efetuada colabora para engrossar o conjunto de ações destrutivas ou construtivas da humanidade?*

A prática social como ação colaborativa do “amador” se ergue, pois, como uma cultura dos direitos humanos — propomos. Integra a dimensão espiritual como exercício da fraternidade, no concerto de um trabalho com um sujeito multidimensional, compreendido como ser espiritual também. Marginalizada na dimensão política (a fraternidade), pela supremacia da busca da igualdade e da liberdade, o tripé que guiou a revolução francesa passa, assim, na prática social amadora a ser buscado mais conscientemente por meio de uma *ação que ama*, vivida pelo sujeito que educador que, então, traz as dimensões estético-expressivas, junto à cognitiva e a afetivo-moral para comparecer nesse exercício voluntário de trabalho. Pode-se ver, nessa visada, um olhar à ideia de *cidadania como formação do novo sujeito coletivo*, que retoma necessidades sociais que a ideia de Paidéia dos gregos já apontava.

Na prática cotidiana, o termo “trabalhador espírita” designa normalmente uma pessoa que age, que se move para os outros, em uma espécie de militância social concreta como prática do bem, na visão crística. Alan Kardec (2002) já anotava que “toda ocupação útil é trabalho”; a filosofia espírita nos auxiliando a cunhar a ideia de prática social amadora, dentro de uma matriz que associa o sentido do ser ao sentido do trabalho-serviço, pois como distingue Emmanuel: “O trabalho-ação transforma o ambiente. O trabalho-serviço transforma o homem.” (2002, p.37).



A Prática Social Amadora como Formação

A experiência de si como experiência formadora, que se dá na prática social amadora, se constrói na interação com o outro, mediada pelo trabalho-serviço e considera que:

- Na formação do educador, a sua **autoformação** é fundamental. A autoformação é esse processo (autopoiético) de “nos tornarmos quem queremos ser” e quem, em alguma medida, já somos. Semelhante ao processo de individuação, em Jung (1997 a) o processo de autoformação, segundo podemos estudar na perspectiva da pedagogia espírita, considera que a autonomia, essa apropriação de suas escolhas, feita pelo ser que se educa, é fundamental como devir do sujeito.
- Será importante, na nossa perspectiva, focalizarmos o “**em que estou me transformando agora**”, quer dizer, enfatizarmos em formação os momentos em que modificamos algo que consideramos de valor em nós e em nossa atuação no mundo. As transformações mostram rupturas com o que vem antes (com o passado) e apontam devires (futuros movimentos de ser dos sujeitos que se anunciam), em movimento que aponta rupturas geracionais e retomadas do passado em novas elaborações.
- A **autonomia** envolve escolher caminhos e responsabilizar-se por eles, mas, também, implica em nos apropriarmos da reflexão sobre nossas escolhas. Precisamos nos apropriar dos saberes que conduzem, informam nossa prática educativa. E é então que o saber sobre nós e nossas vidas, em geral, nem sempre é explicitado e trabalhado em autoformação. Aqui vemos dois aspectos importantes: que formação em educação não se restringe a escolarização ou profissionali-

zação. E que formação deve ser compreendida como uma articulação entre diversas dimensões da experiência de si — e é nesse solo que se move a prática social amadora como exercício voluntário de trabalho. Veja-se: sabe-se bem que as competências profissionais se articulam e são guiadas, muitas vezes, por saberes da nossa vida afetiva, espiritual, social, política, mas na prática não consideramos isso nas nossas tarefas formadoras.

A educação, sabe-se, como modelo de direção do todo social tem sua função de conduzir para algum lugar os indivíduos e as coletividades. Na realidade, um olhar interdisciplinar parece ser fundamental para as tarefas na educação em nosso tempo. E para enfrentarmos as tarefas da educação, concretamente, nessa direção do comprometimento com a esperança e a construção de referências éticas e solidárias, há que se ir arregimentando elementos capazes de delinear concepções fundantes de uma noção de *sujeito coletivo* (uma concepção formadora das novas gerações) e traços para um horizonte de sociedade em vista, como dissemos. Sai-se, assim, de um presente maciço e adentra-se em um **trabalho do sentido**, que valora as experiências feitas, em sua produção de saber, e os devires dos sujeitos. Como vimos de dizer, esse trabalho do sentido, como ação que lida com os sentidos do ser, possui um aspecto formativo inequívoco, quando envolve uma prática social amadora.

Isso requer que os sujeitos possam se perguntar o que querem ser, assumindo sua autoformação, e, em última instância, exige explicações de finalidade da existência (que se associam a reflexões ou experiências sobre finalidades da vida, relação com o mundo maior ou Deus, espiritualidade,

sentido para o vivido e o sonhado). Colocando em termos práticos, para as finalidades de uma reflexão inicial sobre espiritualidade e educação, dizemos que é preciso nos situar como sujeito de nossa formação, incorporando nessa produção de sentidos, os sentidos que damos a nossas experiências de si e do Outro em todos os âmbitos da vida que achamos importante. A prática social amadora é ganha, aqui, seu relevo como lugar de formação do sujeito.

Por outro lado, costuma-se pensar que é em decorrência de comprovações científicas ou da evolução do pensamento nas ciências que as pessoas têm excluído o espiritualismo do diálogo, de diversa natureza, com as questões humanas. Superando a arcaica visão de educação reduzida à instrução, que o neotecnicismo vestiu de funcionamento para os mercados capitalistas, chegamos a Kardec (2000), que nos propõe pensar em termos de um ideário que caracterize essa ruptura entre a educação como devir evolutivo do ser e como instrução. Desse modo é que parece ficar clara a ideia de ser o educador um profissional da educação que deva pensar-se como ser ético-moral. Já Incontri (1997; 2003; 2006) trazia de volta a pergunta pelo delineamento de capacidades e desenvolvimentos a serem feitos pelo educador, como tarefas de autoeducação. Assim é que coloca a espiritualidade como a identificação da divindade intrínseca ao humano (como queria Pestalozzi) e, dessa maneira, fundamenta o trabalho de autoeducação do educador junto ao da realização da sua obra educadora. É nesse contexto de formação que consideraremos a autoformação de um modo especial, que aqui se desdobra na experiência da prática social amadora.

Herculano Pires (2004), por sua vez, assinala a ideia de que caminhar nessa direção de construir compreensões do

universo e da vida é um dos objetivos da educação e que adquirir isso é algo extremamente complexo e valioso; exige, porém, que lidemos com as ciências, com um sistema filosófico e com a síntese estética e conceptual-emotiva de ordem religiosa. É que, para Herculano Pires (2004), este aspecto tríplice — ciência, filosofia, religião — envolve as funções da consciência em sua dialética na relação do humano com seu mundo-vida.

A ideia de formação em educação sempre foi base para perspectivas diversas do fazer educativo. Quando se pensa em um projeto de educação, em uma ação que envolva o ensinar e o aprender, estar-se a pôr em questão: que tipo de ser humano se tem em vista (se quer ajudar a formar) e que horizonte social se está a mirar. Acrescentamos: e que autoeducação estamos realizando nesse movimento dialético. Sem nos voltarmos aqui para examinar as formas como ao longo da história da educação os educadores e suas teorias pedagógicas responderam a estas perguntas — que visão de sujeito se tem em vista e para que sociedade — vamos, contudo, partir da ideia de que os processos de educação envolvem uma autoeducação do sujeito que se situa no contexto da vida como um todo e no seio de processos sociais mais abrangentes.

Ora, a redução do sujeito que aprende a um intelecto que possui a inteligência lógico-verbal já se sabe que deve ser ultrapassada. Não que vá se jogar fora a água do banho com a criança dentro. Quer dizer, não se vai deixar de considerar a reflexão, as tarefas de *pensar o pensamento* em ciências, por exemplo, que deve fazer a crítica do modo como ele é trabalhado, hoje; nem se vai deixar de lado a dimensão cognitiva, essa que trabalha o conhecer em educação em toda sua potência de desenvolvimentos. Ao contrário, vai-se pensar o ser da educação como um sujeito biopsicossocial e espiritual. As-



sim, conectamos dimensões estético-expressivas e desejantes, como também a sociopolítica, junto à organísmica e à espiritual. Focalizemos, por agora, a dimensão espiritual — ela pode também pode chamar a prática social amadora para dizer-se. E, nela, uma ideia de autoeducação como pilar de uma formação que valora o saber experiencial.

Temos, de nossa parte, produzido pesquisas em educação, sobre espiritualidade e educação e, nesse percurso, encontrado como vital em uma reflexão (aqui inicial) sobre espiritualidade, a necessidade da produção de sentidos espirituais para a vida e, pois, para as experiências que chamam as diversas dimensões da pessoa para se dizer. Avançando um pouco, propomos como tarefa da formação do educador a **construção biográfica** como movimento importante da educação de si e, nela, a construção de sentidos para as próprias experiências devendo considerar também os sentidos espirituais. Assim, as questões de sentido das experiências vão dialogar com questões de finalidade da existência humana, o que traz a filosofia e a religião como formas de conhecer que se conectam à ciência, nos processos de educação. Detenhamo-nos nisso.

A Biografização como Forma de Trabalho com a Experiência

Partindo, então, de uma leitura crítica e criativa de si e de suas experiências, o educando e o educador, em seus processos formativos, podem pensar suas experiências no concerto de suas histórias de vida, que se situam no universo de acontecimentos que se vai organizar e interpretar a partir do interior, na direção da compreensão do todo. Nesse colo se inscreve a atividade de biografização como trabalho com a experiência.

Delory-Momberger (2008) procura, com a biografização, que aqui situamos como trabalho formativo, ver como se encontram as expectativas e os mundos de experiências que cada pessoa traz consigo, em confronto com o universo de conhecimentos proposto pelas instituições educativas. Buscando ver como o indivíduo representa sua vida, a organiza e como essa visão se encontra com a forma como a família, a escola e os diversos grupos sociais veem a pessoa, a autora tenta propor com a atividade de biografização modos de relacionar, estruturar e elaborar o vivido, em um encontro com as expectativas que são demandadas a si, segundo a percepção da pessoa, pelas diversas instâncias educadoras. E aqui situamos a prática social amadora como lugar onde esse momento formador acontece no exercício voluntário de trabalho. Acrescentamos, partindo dessa perspectiva de Delory-Momberger, que certamente estaríamos a pensar na dimensão espiritual, nessa visada, no sentido largo, ao desvelar o como está sendo vivido pelo sujeito o seu processo de individuação e o modo como os projetos coletivos das várias instâncias educadoras são compreendidos nesse percurso da pessoa.

Para Delory-Momberger (2008, p.140), na escrita de si, vivida por meio da atividade de biografização, dá-se o que ela nomeia como *autossocialização* e que ela designa como sendo “o processo segundo o qual os membros das sociedades pós-modernas trabalham sua individuação, buscando neles mesmos os recursos para sua socialização.” Nessa perspectiva vemos que há uma necessidade de produzirmos reflexão sobre as relações sociais que estamos vivendo e que embasam e constituem nossa experiência de si, vivida como individuação: o ato de se transformar no que já se é e que se vai de-



envolver, mesmo comportando transformações. Na prática social amadora, experiência de si mediada pelo serviço vivido como exercício voluntário de trabalho, essa perspectiva nos é cara. Vejamos mais como Delory-Momberger mostra como as pessoas vão necessitando de estabelecer por si mesmo os “possíveis biográficos” que falam do mundo plural em que vivem; como são solicitadas pela vida hoje a estabelecer por si mesmos vínculos sociais e coordená-los, organizando suas vidas.

Cada indivíduo, pressionado a se fazer o ator biográfico de sua própria vida, é assim levado a realizar um trabalho biográfico intenso para tentar restabelecer a continuidade e a coerência entre “histórias” plurais, marcadas pela dispersão, pela fragmentação, pela dissociação. O paradoxo da condição pós-moderna é ter entregue ao indivíduo o cuidado de produzir em si mesmo o vínculo social que a extrema diferenciação e a complexidade da sociedades hoje parecem ter desfeito. Lá onde a sociologia clássica falava de interiorização ou incorporação dos modelos sociais e dos hábitos coletivos, seria hoje preciso falar de auto-socialização para designar o processo segundo o qual os membros das sociedades pós-modernas trabalham sua individualização, buscando neles mesmos os recursos para sua socialização. A biografia, tal como nós a entendemos, é um dos lugares privilegiados deste processo de auto-socialização. (DELORY-MOMBERGER; 2008, p.140)

Partindo dessa configuração de elementos, propomos que na biografização sejam elaborados ou buscados os sentidos espirituais no contexto que nomeamos como “trabalho do sentido”, visto como essa perquirição sobre:

- a ideia de finalidade da vida (aqui se pode adentrar na nossa experiência de Deus, mundo espiritual e em nossa visão

como ser espiritual, bem como nossa leitura das razões éticas de nossas responsabilidades e escolhas);

- a produção de sentido para as experiências com o Outro; com o amor; o trabalho;
- o desvelamento da experiência de si em sua interioridade e em diálogo com as demandas sociais lidas pela pessoa;
- a elaboração de projetos de experiências, como o possível do futuro que se pode ler agora, a partir de leituras de experiências já feitas.

Importante dizer: o sujeito pode ter silenciado, até então, a dimensão espiritual e é então que ele toma consciência disso (a escuta aos outros pode estimulá-lo a buscá-la) e atenta para os outros aspectos acima mencionados. É como se nos puséssemos a trabalhar na perspectiva de refletir sobre “em que estou me tornando agora” — os processos de leitura de mundo e do vivido vindo, pois, a pôr-se enquanto base para delineamentos de “o que estou querendo projetar com os outros a partir de agora com o que estamos a chamar de *projetos de experiências*”.

Dilthey, como observa Delory-Momberger (2008), em sendo filósofo e historiador, já propunha a autobiografia como modelo de compreensão nas ciências humanas e sociais. O processo de compreensão de nossa própria vida, segundo o autor, suscitaria uma *inteligibilidade biográfica*, essa capacidade de tornar compreensível sua própria história. Consideramos esta ser uma base reflexiva importante em processos formativos de cunho marcadamente experiencial e que consideram a autoeducação, como os que caracterizam a prática social amadora. Pensamos, então, que a experiência reflexiva biográfica, como experiência de si, lugar de produção de sen-



tidos sobre o eu, não se esgota em um si mesmo abstrato e autorreferente. Ao contrário, o que pensamos de nós mesmos extrai sua validade das relações interindividuais que o sujeito encontra em suas redes de pertencimento, a quem ele sempre se dirige, já que todo conhecimento é um olhar para o Outro e é atravessado de desejo de interação.

É importante acrescentar que a tarefa formadora de tornar compreensível sua própria história de vida, não deve desprezar um trabalho com a dimensão estético-expressiva e a ético-moral, em especial quando se situa em um contexto de autoformação, de base experiencial e, pois, reflexiva, que insere a espiritualidade em educação. Daí que seja importante lidar-se expressivamente com várias linguagens para essa elaboração de sentidos; é que na arte o sentido não é o que se reduz ao conceituável (ao que se expressa pelo pensamento lógico-verbal).

O imaginar, nessa medida, é o próprio modo do sujeito se autoproduzir e pôr em pauta a dimensão da razão que pergunta pelo que as coisas podem ser; em que poderão tornar-se. Assim, colocando-se o trabalho com a utopia e o devir humano, em sua amplitude, como forma de não redução ao que se tem hoje como realidade, o trabalho com a autobiografia pode ser considerado um movimento de autoconhecimento e autocompreensão dos sujeitos e sua formação, em que se valorizam as transformações de si.

Nessa configuração que esboçamos é que se situa a importância do autoconhecimento, que vai tentar proporcionar um movimento nessa direção do eu profundo ou *self*, sem esquecer o cuidado com o Outro, em um solo cujo endereço é o ambiente em sua complexidade. Situando o conhecer junto à vocação humana de ser mais, como observava Paulo Freire,

devemos inscrevê-la junto aos desafios sociopolítico-ambientais de nosso tempo, que alçaram uma magnitude que se pode chamar de *crise civilizatória*.

Nesse campo de desafios e esperanças, a consideração da dimensão espiritual no contexto de uma discussão que traz uma reconceptualização do sujeito da educação como ser espiritual de múltiplas dimensões parece-nos fundamental. É nessa perspectiva de produção de sentido para as próprias experiências que chegamos a pensar como movimento formativo:

- a escrita de si vivida como autobiografia (no construto de uma autoeducação), o que inclui o desvelamento das significações que reinterpretam vários aspectos do conjunto do curso da vida;
- a socialização da *bioteca* como momento do diálogo reflexivo, quer dizer, como momento em que se socializa o conjunto das experiências e dos saberes biográficos ou *biografemas* pensados sobre o vivido, buscando-se a reflexividade oportunizada pelos diálogos;
- a *heterobiografia* — segundo Delory-Momberger, a forma da escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa do outro. Isso implica que um novo movimento de escrita de si é deflagrado — e aqui acrescentamos, em linguagens diversas da arte, em falas e textos, como dialogismo entre os projetos de experiências e os escutados do outro.

É válido anotar que os biografemas não são fatos brutos, mas acontecimentos sobre o qual o sujeito se debruçou reflexivamente, passando a constituir *categorias da experiência biográfica*, como nomeia Delory-Momberger (2008, p.61-2). Ainda devemos ver que o ato de narrar sua vida inscreve-se



em um permanente lançar-se para adiante, o trabalho com a autobiografia sendo, também, projeto de experiências futuras. O passado recomposto é o que vai levar o sujeito adiante, em uma visão que o impulsiona e o leva a *ser* mais — e aqui valoramos a prática social amadora. Pode-se dizer que só há uma história de vida narrada quando o sujeito se experimenta como projeto, como alguém que é capaz de pensar-se fazendo releituras do passado e produzindo o futuro, problematizando-o (FREIRE, 2003). Nas palavras de Delory-Momberger (2008, p.66): “A história de vida não é a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo.”

Nessa construção que Delory-Momberger nomeia de *figuração de si*, e que é uma espécie de ateliê de projeto, que propomos com a concretude de projetos de experiências (que são multidimensionais), temos que “a imagem de si mesmo como ser em atividade” é o que forma esse ser em constante *projeto* — projeto tomado, então, como um vir-a-ser percebido como alguma coisa que se quer fazer junto às pessoas, que é experiência de si e nos mobiliza na direção de realizar também práticas sociais amadoras. Reiteramos, novamente, a importância da prática social amadora como esse lugar de possíveis de ação no mundo-vida.

Na biografização, o sujeito reflete, ainda, sobre a instituição em que se insere e sobre o modo como as agências diversas educacionais compõem em sua formação e é então que aparece, também, o modo como participa dos projetos coletivos, com suas contradições e o modo como o sujeito negocia aspectos desse projeto, para si e seus grupos diversos. Nessa caminhada, também se inscrevem as relações intergeracionais e seus aprendizados; nas palavras de Mead:

Em este siglo se plantea ahora com creciente insistência y angustia una nueva pregunta: Puedo consagrar mi vida a algo? En las culturas humanas tal como existen em la actualidade hay algo digno de ser salvado, digno de suscitar mi compromiso? (MEAD, 1970, p.16).

A ideia de problematização do futuro, tão problemática em educação, nessa perspectiva, passa a ser centrada na experiência (o vivido reflexionado), como passado, presente e como projeto de futuro, envolvendo os diversos mundos e ambientes dos sujeitos, trazendo necessariamente os sentidos do ser para se dizerem. Dessa maneira, “aprender na vida” extrapola o aprender nos processos de escolarização e profissionalização em sentido estritos — e dialoga com os sentidos do ser, no movimento de fazer com que se possa trazer nossa reflexão para outras instâncias da nossa experiência como pessoa e como parte de um coletivo. Instâncias que fazem nossa autoformação comparecer como pergunta pela “produção de si” como um todo e, assim, pela nossa espiritualidade, como dimensão negada ou explicitada, que se quer desvelar, em meio a esse percurso formativo.

É válido anotar, ainda, que o projeto educacional da instituição à qual pertencemos ou da prática social amadora que trilhamos, não resume todo o projeto educacional de nossa vida. Contudo, ele nos dá pistas para pensar traços do novo sujeito coletivo que estamos a historicamente construir no tempo presente. Daí que vamos trabalhar com movimentos de transformação do ser; detendo-se no “em que estamos nos transformando agora” a atividade biográfica pode mover a autoformação e, também, a compreensões das transformações que se dão na crítica da cultura.

Desse modo, inclusa nesse movimento reflexivo é que comparece, então, a produção de sentidos para nossas expe-

riências, e aqui se inclui a **prática social amadora** como experiência importante na formação dos sujeitos. E, na produção de sentidos, buscada por meio do trabalho com a biografização, os sentidos espirituais para as experiências do *mundo-vida*, no dizer de Herculano Pires.

Referências

ALVES, Paulo César. *Cultura — múltiplas faces*. Bauru-São Paulo: EDUSC-EDUFBA, 2010.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2003.

BITTAR, Eduardo C. B. *Curso de ética jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação*. São Paulo-Paulus: 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

INCONTRI, Dora (Org.). *Educação e espiritualidade — Interfaces e perspectivas*. Bragança Paulista-SP: Editora Comenius, 2010.

_____. *Pestalozzi: educação e ética*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. *A educação segundo o Espiritismo*. Bragança Paulista-SP: Editora Comenius, 2003.

_____. *Pedagogia Espírita — um projeto brasileiro e suas raízes*. São Paulo: Editora Comenius, 2006.

JUNG, Carl G. *A vida simbólica*. Tradução de Araceli Elman, Edgard Orth. Petrópolis-RJ: Vozes 1997-a. (Obras Completas de C.G. Jung; v 18/1).

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

KARDEC, Allan. *O livro dos Espíritos*. Tradução de Guillon Ribeiro. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 2002.

_____. *Revista Espírita*. 12 volumes (1958-1869). Tradução de Julio Abreu Filho. São Paulo: Edicel, 1968 a 1976.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. Para uma nova concepção de sujeito nas práticas educativas: situando elementos do Paradigma do Espírito. In: COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. (Org.). *Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

LINHARES, Ângela & MELO, Rosane. A criança como ser espiritual: um olhar que se desoculta? In: DIORIO, R. et al. (Org.). *Tribuna de vozes*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p.451-476.

MEAD, Margaret Mead. *Cultura Y compromisso — estúdio sobre La ruptura generacional*. Granica Editora: Argentina, 1970.

PIRES, J. Herculano. *Pedagogia espírita*. São Paulo: Paidéia, 2004b.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

ROHR, Ferdinand. *O caminho do homem segundo a doutrina hassídica por Martin Buber — uma contribuição à Edu-*

ção espiritual. In: REUNIÃO ANPED, 24, 2001, Caxambu. *Anais... da XXIV Reunião da ANPED*. Rio de Janeiro, ANPED CD- ROOM, 2001b. p.1-16.

SANTOS, Boaventura. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2006.

XAVIER, Francisco Cândido. EMMANUEL (Espírito). *Pensamento e vida*. 12. ed. Brasília: Federação Espirita Brasileira, 2002.

_____. *Fonte viva*. Rio de Janeiro: Federação Espirita Brasileira, 2010.