



ARTÍCULO | ARTIGO | ARTICLE

Fermentario N. 9, Vol. 2 (2015)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien, Sorbonne. www.ceaq-sorbonne.org

**Educação, sensibilidade e linguagem poética: algumas questões,
interações e enlaces na formação humana**

Rosana Gonçalves da Silva, Secretaria de Educação - DF
Vera M. L. Catalão, Universidade de Brasília.

Resumo

O texto apresenta um percurso de leituras e reflexões sobre a formação humana, tema ainda abordada de forma utilitária pelas concepções hegemônicas da educação que privilegiam a objetividade, o individualismo e a fragmentação do conhecimento. Em contraponto a isso, temos pensado a emergência de uma eco-auto-formação e na potencialidade dos recursos da sensibilidade nos processos educativos a partir da linguagem poética. O contexto dessas reflexões são as experiências investigativas realizadas um processo coletivo de pesquisa realizado na Universidade de Brasília – Brasil (2007-2008).

Palavras-chave: Linguagem poética, Eco-auto-formação, Educação sensível.

Abstract

The paper presents a journey of readings and reflections on the human, theme still approached in utilitarian way by the hegemonic conceptions of education that focus on objectivity, individualism and fragmentation of knowledge. In contrast to this, we thought the emergence of eco-self-training and capability of the sensitivity of the resources in the educational processes from the poetic language. The context of these reflections is the investigative experiments a collective process of research conducted at the University of Brasilia - Brazil (2007-2008).

Key words: poetic language, eco-self-training, sensitive education.

Das questões e dos polos

O percurso de leituras aqui apresentado é resultado de um trabalho de eco-auto-formação desenvolvido com educadores ambientais e artistas no âmbito de uma investigação acadêmica na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no período de 2007 a 2008¹. Pois, embora, o tratamento no texto seja mais filosófico, todas as reflexões pertencem a experiências investigativas em um processo coletivo de formação humana e produção de conhecimento. Para “instaurar um processo educativo orgânico que considera o simbólico, o sagrado, o mitológico e o imaginário, como fundamentos da formação humana” (Silva, 2008: 30).

Como ponto de partida consideramos o encontro do sujeito com o mundo implica na interiorização que produz conhecimento, como resultado da tensão dialética entre os dois polos: o mundo externo e o mundo interno do sujeito em uma recursividade constante. A permanência em somente um polo da relação gera uma subjetividade desenraizada do seu contexto. Toda e qualquer desvinculação, conseqüentemente, nos permite vislumbrar apenas um pálido reflexo do viver cotidiano. A partir dessa polarização abre-se um campo vasto

¹ O artigo é parte integrante da pesquisa “O papel da sensibilidade e das linguagens poéticas nos processos formativos em Educação Ambiental – Uma Ciranda Multicor”(Silva, 2008). A pesquisa investigou a produção de conhecimento do(a) educador(a) ambiental a partir de metodologias baseadas nas linguagens poéticas e outras dimensões simbólicas capazes de articular diferentes níveis de percepção da realidade. A proposta baseia-se na abordagem eco-auto-formativa que conduz o(a) educador(a) à construção de novas possibilidades nas questões sociais e ambientais, organizando os diversos métodos dos campos de conhecimento por meio da Pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002).

para pensar: como podem a sensibilidade, a expressão criativa e os processos de simbolização dar sustentabilidade e enraizamento nos processos de formação humana? Qual o lugar da linguagem poética na formação humana? Pois, essa tem sido a questão que acompanha nossa implicação como professora/pesquisadora/artista. Outras questões persistem: qual a distância estabelecida entre nós e a realidade? Será que é a distância do nosso olhar? Ou será uma distância estabelecida pelas lentes paradigmáticas? E seriam tantas velhas e novas questões para provocar reflexões sobre a formação humana, que ainda está delineada de forma utilitária por meio de uma educação que privilegia a objetividade. Pois, os princípios de ordem, medida, cálculo, redução e separação fizeram eco em diversas áreas do conhecimento.

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois, poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. (Sousa Santos, 2004: 27-28)

Na modernidade o viver passou a ser mais mecanizado, distanciando o ser humano de algumas dimensões necessárias à construção de conhecimento e priorizando apenas o cognitivo, em detrimento dos recursos sensíveis. A singularidade e tudo o que a constitui passa a não ser considerada, sendo alijada desses processos, aprofundando a visão fragmentada e fragmentante da vida. A forma como se conhece determina o modo de se viver. Estamos diante de uma crise de percepção, afetando a nossa visão e vivemos mais que uma crise de conhecimento. A cultura na qual vivemos abre e fecha janelas pelas quais vemos o mundo:

(...) Ela nos leva a vermos certos aspectos da realidade e a não vermos outros; mais ainda, leva-nos a não perceber que não vemos estes outros aspectos. Como não temos consciência de que não vemos um determinado aspecto ou

parte da realidade, cremos que o que vemos é toda realidade ou toda verdade. (Assmann, 2000: 79).

Assim, vivemos historicamente separados de nós mesmos e dos outros, por força das viseiras da racionalidade instrumental da modernidade, estabelecida e confirmada pela ciência e pelo capitalismo. O determinismo dos padrões universais de racionalidade tem contribuído na distinção de apenas dois níveis de realidade, provocando uma maneira dualista de perceber, implicando no modo como nos relacionamos com o mundo, causando desdobramentos que afetam e fragilizam a educação do ser humano.

O mundo real, dado à nossa percepção, mundo da vida cotidiana, foi substituído por um universo explicado pela razão. O predomínio da concepção mecanicista de mundo é uma evidência da eficácia do pensamento moderno. Em uma sociedade desigual e opressora, a máquina não veio aliviar o sofrimento dos humanos, pelo contrário, veio agravá-lo, veio transformar o ser humano num escravo de sua própria criação e, ao criar muita riqueza, pulverizou a miséria; ao reduzir a força física necessária à produção, introduziu um trabalho monótono e fastidioso, substituindo o ritmo vital e o operar humano pela uniformidade do ciclo mecânico a se repetir indefinidamente distanciado das forças biológicas e culturais que sustentam o trabalho humano. A educação por sua vez apoia-se na fragmentação interna dos sujeitos de processos sucessivos de alienação desses mesmos sujeitos.

A formação humana, forjada na cultura do trabalho sem tréguas e do consumo que exaure os frutos desse mesmo trabalho, cria constantemente válvulas de escape para alienar a capacidade de reflexão que constitui o que chamamos humano. Sem alternativas inventivas, o padrão se repete na ilusão da mudança em um mundo desencantado, onde o símbolo, o mistério e o sagrado são banidos na esteira do progresso científico e tecnológico. (Catalão e Ibañez, 2014: 70)

Nessa perspectiva, vamos acompanhando os processos relacionados ao ensino de arte no ambiente escolar: do utilitarismo à polivalência, com conteúdos reprodutivistas e foco em um fazer técnico e científico. A ideia central é a aplicabilidade desse conhecimento, formar o aluno para trabalhar na sociedade, ou, seja, com a função de manter a divisão social existente na sociedade.

O cenário atual, apesar de ainda se deparar com tal perspectiva, também nos oferece possibilidades de propor variações e recombinações voltadas ao ensino de arte. Eis que a pós-modernidade insinua-se trazendo aberturas em relação a razão. Aprendemos com Maffesoli (1998: 53, 54) o que vem a ser uma racionalidade aberta e que “exprime a sinergia da razão e do sensível. Essa razão sensível que nos leva a compreender que a racionalidade aberta integra como parte o seu contrário, e que dessa conjunção que nasce toda percepção global”.

Por acreditar na potencialidade dos recursos da sensibilidade nos processos educativos a partir da linguagem poética realizada em experiências investigativas a partir de um processo coletivo de pesquisa em que mobilizamos os pares complementares interno-externo, eu-outro, singular-coletivo, subjetivo-objetivo, sensibilidade-rigor. Assim, podemos propor um ambiente de aprendizagem orgânica, como processo orientador do movimento das relações entre fazer arte e fazer educação.

Ao considerar os desafios da contemporaneidade e seu enfrentamento no campo educativo, faz-se necessário investir em uma concepção orgânica de formação do ser humano mediante um tratamento metodológico, integrando os diversos campos dos saberes. Essa organicidade é própria dos sistemas abertos à reflexão, união e distinção na produção de conhecimento. E, ainda, é possível emergir dessa organicidade a proposição de ações eco-auto-formativas, que podem fecundar espaços educativos que abriguem um movimento transversal articulador da diversidade tão necessária à formação humana. Enquanto “transitarmos somente no âmbito das externalidades, apartados dos processos interiores que processam as aprendizagens, impossível reverter o modelo civilizatório predador de gente, natureza e cultura” (Catalão e Jacobi, 2013: 97).

A inclusão de uma diversidade de olhares e a participação de várias mãos, configuram possibilidades de inovação sempre no/com o coletivo. Assim, à semelhança da Ciranda, dança comunitária que sem preconceito quanto ao sexo, cor, idade, condição social ou econômica dos participantes reúne pessoas para dançar e celebrar a vida. Uma ciranda em que aprendemos com Maturana e Varela (1984) os fundamentos para a compreensão da organização do vivo, que observa, aprende, conhece, a partir de uma relação complexa com o meio. Esses autores propõem uma ruptura com a compreensão separatista

ser/ambiente, inaugurando a circularidade ser e ambiente. O desafio na roda da ciranda sujeito singular<>coletivo é pensar como estar inteiro na relação com o ambiente inteiro: “educar os sentimentos e a imaginação: despertar a inteligência e a sensibilidade adormecidas (...) E uma conversão ética: não dissociar o conhecimento de sua destinação humana” (Severino, 2002: 38). Sair do lugar comum de uma educação individualista para uma eco-formação em que o sujeito em sua singularidade vivencie, também, seu processo criativo de relação com o mundo. Pois, a educação moderna é a tradução de mentalidades impregnadas pelo paradigma instrumental de aquisição do conhecimento, cristalizadas por um sistema capitalista que soube impor seu domínio, submetendo o sujeito a determinadas certezas.

Esse fato nos coloca o desafio de refletir constantemente sobre o papel da subjetividade, para uma educação mais integral, uma vez que, ela envolve as capacidades sensoriais, afetivas, imaginativas e racionais dos sujeitos. Tal desafio implica a “reforma do pensamento” para compreender a complexidade da vida e o princípio da incerteza que a constitui, como nos ensina Morin (2011).

Interessa-nos pensar a contribuição da complexidade para uma eco-formação que evoque a interioridade humana, naquilo que a constitui: a intersubjetividade e a (expressão poética) criação artística como um dos meios e linguagem para expressão dessa interioridade.

A consciência do sujeito que não se fecha sobre si mesma mas, ao abrir-se a si mesma, abre-se para o mundo, comunicando suas experiências individuais com base na reciprocidade. Nestas experiências do Sujeito com o Outro é que urdimos a trama da intersubjetividade que dá sentido ao mundo vivido, pois, é o campo das interações comunicativas por excelência. A intersubjetividade se opõe aos subjetivismos individualistas, porque colabora com a constituição do sentido pleno da experiência humana. A criação de pontes capazes de interligar a subjetividade e a objetividade, a partir da relação entre os sujeitos com o seu ambiente natural e construído, no sentido de favorecer uma expansão da percepção humana em relação ao universo sensível e suas maneiras de estar e pertencer ao mundo, suscitando interações mais harmônicas entre arte, ecologia, educação e cultura, em que a expressão simbólica desempenharia um papel de muita relevância na auto-co-formação humana.

A retomada dos recursos da sensibilidade, como proposta para a construção do conhecimento significativo. Movimento e compreensão da sensibilidade como elo, ponte e laço nos processos intersubjetivos, pelo poder de compreensão e convergência que a anima e a compõe, sendo portanto complementar ao pensamento racional.

1. Nós: refazendo os laços

O ser humano se dedica a conhecer e compreender o ser das coisas e a lógica do funcionamento do universo, desde a era mais remota, e, até certo período, ontologia não se separava de epistemologia. O mundo simbólico e mitológico atuava diretamente no modo como as pessoas concebiam suas relações. O ser cosmológico que se compreendia integrado fascinava-se com as forças do Universo, percebia-se como um ser dele originado. Espiritualidade, arte e ciência constituíam a unidade de sentidos para o viver.

A ideia de que o ser humano pertence ao Cosmos atravessa os séculos e as sociedades mais remotas, os antigos clãs, alcançando os distintos percursos e momentos da grande civilização do Ocidente. Para Unger (1991: 54), o ser humano está inserido dentro de um Cosmos, dentro de um todo, dentro de um universo onde existem níveis de existência superiores a ele, indicando-lhe sua transcendência. Ao perceber que há algo que ultrapassa a sua existencialidade ontológica o ser humano torna-se transcendente, portanto, pensa sua liberdade em relação a sua capacidade de se adaptar às grandes leis da Natureza.

Com o passar do tempo essas relações se modificaram. Uma ruptura se fez no sentido de expulsar o ser humano da sua ancestralidade cósmica, gerando uma progressiva dicotomia ser humano-natureza. Assim, a divisão dos níveis de realidade em apenas dois, tem contribuído para uma percepção limitada do que somos, do que podemos ser e do que fazemos. O que implicou na total ocultação do nosso mundo interno, fazendo com que a subjetividade fosse revelada no mundo externo como expressão dividida e antagonica, incapaz de perceber o real.

Trazer a subjetividade para os processos de produção do conhecimento é uma possibilidade de restituir ao ser humano o seu lugar no ambiente. O ser-sujeito que observa-objeto constitui e é constituído por esta relação.

O desenvolvimento da subjetividade, no entanto não responde a uma simples preferência teórica, mas sim à tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico em uma ontologia própria, específica do tipo de organização e processos que o caracterizam. Essa tentativa não pode ser teoricamente acometida sem uma mudança epistemológica e metodológica que apoie a produção desse conhecimento, orientado para uma realidade de caráter sistêmico, dialética e dialógica. (Rey, 2003: 73)

De modo que o caráter ontológico onde a subjetividade deve estar inscrita, é semelhante ao que Guattari (1992) destaca no nível individual como singularização. A subjetividade como processo constituído, encontra na singularização um indivíduo que se converte em sujeito de criação e ruptura. Rompe, portanto, com a epistemologia e com a metodologia orientadas para a padronização.

Existe uma escolha ética em favor da riqueza do possível, uma ética e uma política do virtual que descorporifica, desterritorializa a contingência, a causalidade linear, o peso dos estados e das significações que nos assediam. Uma escolha da processualidade, da irreversibilidade e da resingularização. (Guattari, 1992: 42)

Essa compreensão de subjetividade difere muito da modelização dos sujeitos nos tempos modernos baseada nas relações de individualismo e competitividade, conduzindo-nos a uma devoração da natureza, por meio do consumismo e de outras mazelas. O mundo passou a ser dessacralizado, tornando-se passível de cálculo e manipulação pelo sujeito humano, visto finalmente na modernidade como centro ontológico do Universo (Unger, 1991: 55).

A percepção humana que foi muito afetada pelo modo clássico da divisão das partes, vive mergulhada num poço de incertezas entre o erro e a ilusão. Ora juntando, ora justapondo, sempre fazendo as escolhas pelo processo de oposição das partes, centrado no que é ruim ou bom. Um mundo de certezas! Um mundo reducionista, que se construiu sobre areia movediça. Isso levou a demarcar territórios e conceitos fixos entre os seres humanos, gerando

tipologias, hierarquias e dicotomias produtoras de desigualdades entre indivíduos e até entre nações.

A nossa capacidade de fazer relações entre os mínimos detalhes da vida, em especial na educação, em seus modos formais e não formais foi diretamente afetada. Diante de tal realidade, entendemos que a emergência aqui-já é restabelecer os fios da grande trama educativa. E, que esta se derrame sobre a caminhada cotidiana dos sujeitos de modo a fazer repercussões e sentido de sentidos, re-constituindo a nossa percepção.

Não diremos mais que a percepção é uma ciência iniciante, mas, inversamente, que a ciência clássica é uma percepção que esquece suas origens e se acredita acabada. O primeiro ato filosófico seria então retornar ao mundo vivido aquém do mundo objetivo, já que é nele que poderemos compreender tanto o direito como os limites do mundo objetivo, restituir à coisa sua fisionomia concreta, aos organismos sua maneira própria de tratar o mundo, à subjetividade sua inerência histórica, reencontrar os fenômenos, a camada de experiência viva através da qual primeiramente o outro e as coisas nos são dados, o sistema “Eu-Outro-as-coisas” no estado nascente, despertar a percepção e desfazer a astúcia pela qual ela se deixa esquecer enquanto fato e enquanto percepção, em benefício do objeto que nos entrega e da tradição racional que funda. (Merleau-Ponty, 1999: 89, 90)

Um caminho para restituir as qualidades da percepção humana na vida cotidiana, precisamos começar pelas novas teorias de sistema que mostraram que as propriedades essenciais de um organismo ou um sistema vivo são propriedades do todo, isto é, nenhuma das partes possui e nem é resultado da soma das propriedades das partes. É a partir das interações e das relações entre as partes que surgem estas propriedades essenciais, que não são o todo, mas retroagem no e com o todo.

Essa dinâmica recursiva todo-partes nos permite compreender a *autopoieses* (MATURANA; VARELA, 1984). *Autopoieses* trata da autocriação, autoregeneração dos sistemas vivos numa constante articulação com o seu meio, incluindo a espécie humana.

Como seres autopoieticos somos levados, pela nossa natureza-cultura humana, a tentar compreender a nossa própria espécie. Esta tentativa nos trouxe

a noção de que a humanidade não é uma ideia abstrata nem um objeto, uma coisa que se pode manipular. Ela é uma articulação de múltiplas dimensões e movimentos, assim, como a água que faz e re-faz caminhos, engendrando a existência do ser humano no planeta Terra.

A emergência de evocar as dimensões estética e cognitiva articuladas a uma dimensão de ação prática na formação humana desde a escola. Há que se investir em um processo de promoção de sensibilidade, e que esse necessita de processos intersubjetivos em que diversas facetas da subjetividade modelada sob os códigos dominantes possam emergir de maneira criativa, autêntica, rompendo com padrões pré-determinados. É nesse trânsito que a linguagem poética trafega como referência para problematizar a compreensão da complexidade implícita na formação humana, pois, promove diálogos decodificadores que mobilizam a percepção e a análise dos aspectos reveladores da cegueira paradigmática que restringe a atuação do sujeito à racionalidade técnica, no intuito de problematizar novos olhares sobre as relações educativas, dialogando as questões que nos atravessam, implicadas na maneira que nos relacionamos e percebemos a vida cotidiana.

Na perspectiva de uma educação sensível “o encantamento do humano” (Unger, 1991) é um afluente importante pelo seu caráter filosófico e por mediar as reflexões do campo artístico com os outros campos do conhecimento.

A valorização da sensibilidade como conhecimento, que mobiliza seus recursos na relativização das nossas capacidades racionais, estando estas acompanhadas da valorização das nossas experiências sensitivas, encontramos em Maffesoli (1998: 196) algo para “dar conta disso que o intelectual deve saber encontrar um *modus operandi* que permita passar do domínio da abstração ao da imaginação e do sentimento ou, melhor ainda, de aliar o inteligível ao sensível”.

Em cada uma das nossas múltiplas dimensões (biológica, física, psicológica, histórica, social e cultural) um fio a tecer a nossa complexa identidade humana. O ser humano é unidade múltipla, *unitas multiplex*, Morin nos atualiza:

O homem é racional (*sapiens*), louco (*demens*), produtor, técnico, construtor, ansioso, extático, instável, erótico,

destruidor, consciente, inconsciente, mágico, religioso, neurótico; goza, canta, dança, imagina, fantasia. Todos esses traços cruzam-se, dispersam-se, recompõem-se conforme os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a inacreditável diversidade humana, unitas multiplex (2003: 63, 64).

Pensar em sensibilidade é pensar em processos perenes de abertura. Em formas de diálogo nas quais a nossa interioridade acolhe, processa, aceita ou rejeita as influências externas. Abre canais que possibilitam a entrega. Uma trilha em especial e que nos leva às diversas formas de convivialidade, é de que somos naturalmente sensíveis. A ignorância desta dimensão é fruto de uma visão objetivadora do mundo. Enquanto ter consciência da sensibilidade é a possibilidade de reconstruir nossos campos de sentido. Dentre eles, o reencantamento do mundo:

O reencantamento do mundo significa redescobriremos aquilo que nos constitui, reencantar o mundo é poder ter novamente uma visão de realidade que não se reduza à reificação. É uma das riquezas da nossa língua que a palavra real, que designa a realidade, designe também a majestade, o majestoso. Se pensarmos o real nessa dimensão de majestoso, a palavra realidade nos fala também de um tempo: real-idade, tempo majestoso. Pôr-se à escuta daquilo que a palavra “real” revela nos dá condições para fazermos outra experiência do Ser, da Natureza e de nós mesmos, redescobrimo a compreensão do Universo como hierarquia de forças e intencionalidades que tem seus próprios reinos, suas realidades que se manifestam também na natureza aqui no planeta Terra (Unger, 1991: 56,57).

Este reencantamento do mundo nos ajuda a compreender as formas de representação e interpretação do vivido como campos de sentido onde interagem o imaginário, a cognição, a corporeidade, a estética, a ética, entre outros, fortalecendo o saber ser e o saber conviver. Este reencantar desabrocha a sensibilidade como um circuito aberto, que nos permite o espaço das relações, interações e retroações. Como coordenação de coordenações das multi-dimensões humanas.

Conceber a flexibilidade e coerência que há entre os níveis de realidades (Nicolescu, 2000) é o exercício de se compreender o espaço da sensibilidade,

também, como um espaço de antagonismo onde coexistem muitas vozes e desejos diferentes. Este é um trabalho complexo de descoberta e construção, que clama por um novo olhar e nos abre uma mais ampla escuta do mundo, capaz de perceber que em cada parte está presente o singular e o universal, ou seja, o uno e que este se manifesta pela multiplicidade de expressões.

Encontros-interações são essenciais no trato com qualquer tipo de re-ligação e defendemos esta postura, ardentemente no sentido de criar condições nos espaços educativos para que interações aconteçam. Se queremos ver algum dia as reformas que desejamos, devemos considerar:

O número e a riqueza das interações aumentam quando passamos para o nível das interações, não já unicamente entre partículas, mas também entre sistemas organizados, átomos, astros moléculas e, sobretudo, seres vivos e sociedades; quanto mais cresce a diversidade e a complexidade dos fenômenos em interação, mais cresce a diversidade e a complexidade dos efeitos e das transformações saídas destas interações (Morin, 1997: 54,55)

Como efeito disto tratamos aqui os recursos do sensível no âmbito das interações, como algo que pode conduzir o gesto amoroso e profundamente ético que busca resgatar o potencial de sermos complexos, unos e múltiplos simultaneamente. Uma condição proposta por Assmann é a valorização da sensibilidade como conhecimento. Equivale dizer, mobilizar a sensibilidade e seus recursos na relativização das nossas capacidades racionais, estando estas acompanhadas da valorização das nossas experiências sensitivas.

(...) do nosso contato visual ou físico com as pessoas, que são sempre realidades mais complexas e portadoras de mistérios que transcendem a nossa capacidade racional. Também é preciso valorizar a sensibilidade no sentido da 'sensibilidade humana', a capacidade de sentir empatia e a compaixão, de se deixar tocar pelas vidas, sofrimentos e alegrias, esperanças e desejos das outras pessoas. (Assmann, 2000: 98)

A sensibilidade como uma expressão da subjetividade e esta nos desafia a nos reconhecer como espécie de pertença. A educação deve assumir cada vez mais esse desafio, a emergência do pertencimento. Para Catalão (2008: 16), “o sentido de pertencimento é o alicerce e a raiz dos processos de aprendizagem que buscam reatar o ser humano com a natureza, inclusive a sua própria. Pertencemos incontornavelmente a um mesmo planeta; ainda que diferentes, somos todos parentes”.

Laís Mourão (2005: 251) compreende que o conceito de pertencimento subentende o enraizamento no *oikos* e no *socius*: “a construção da noção de pertencimento humano exige um passo além, que permita inscrever a lógica da vida nas condições específicas do modo de organização humana”.

Há um intenso diálogo entre Vera Catalão e Laís Mourão, do qual podemos depreender que pertencimento se nutre da sensibilidade que não se restringe à espécie mas, entrelaça-se com a coletividade dos viventes do Planeta. Esta compreensão gera um sentido de beleza numa relação que se dá pelo sensível.

A sensibilidade não pode mais ser considerada mero sentimentalismo, vazio e inoperante porque ela participa da complexa condição humana. Do mesmo modo, a dimensão racional é compreendida e aceita como um complexo cognitivo do refinado aparelho cerebral.

A rede nervosa mergulha as suas raízes cada vez mais ramificadas, apertadas, profundas, no interior do organismo, suscitando exprimindo aquilo que a constitui a própria intimidade de um ser: a sua sensibilidade. A partir daí, a sensibilidade transforma os acontecimentos exteriores que afetam o ser em acontecimentos interiores. (MORIN, 1999: 203)

É assim que a sensibilidade humana, também, se forja nesse mesmo complexo cerebral, e se abre às interações corpo-cosmos nas situações que compõem o meio ambiente da vida cotidiana. Ao trabalhar a sensibilidade estamos acrescentando uma qualidade que não estava presente. Como é que fazemos esta ligação do mundo interno com o mundo externo? É o caminho dos símbolos e dos sentidos da poética da vida. Este caminho é sinalizado pelas

artes. É a linguagem poética que vai fazer este percurso e superar uma visão maniqueísta que separa educação da vida cotidiana.

2. Interações

No cotidiano a unidade múltipla se revela, o Universo se revela, e é o que “a ciência contemporânea volta a descobrir, como uma tessitura de fios da qual nós fazemos parte, uma grande dança cósmica da qual também somos gestos” (Unger, 1991: 56). Desse mesmo cotidiano, a sensibilidade ao ser incorporada aos processos de construção do conhecimento faz emergir novos valores e gerar novas capacidades. Pela sensibilidade, ativamos a capacidade de conhecer melhor nossas fortalezas, também nossas fragilidades, preservando nossa singularidade, rompendo com o individualismo. Imbuir com amor os nossos pensamentos e ações, transitando pela capacidade de compreender as relações de dominação e de contribuir para a sua transformação em relações baseadas na reciprocidade e no compartilhamento.

Em “O novo espírito científico”, Bachelard (1978) busca inaugurar a descontinuidade entre o pré-científico e o científico. Na sua epistemologia a abertura é noção fundamental, em oposição ao imobilismo abstrato, à dureza racional. Para ele são as diferenças entre a ciência e a poética, que as torna complementares. Categorias como abertura, dinamismo, descontinuidade, a valorização das diversas formas e linguagens necessárias à produção do conhecimento. Assim, a imaginação expressa uma preciosa lente na relativização do saber e do conhecer, pois, “tem leis idealísticas tão seguras quanto as leis experimentais” (Bachelard, 1938: 14). Uma costura entre imaginação e sensibilidade para pensar que sem elas o rigor se esvazia, também, encontramos uma dobra que rompe com a habitual dicotomia que os separa.

A dimensão do imaginário, que inventa, instaura, transforma. É uma dimensão fundamental nessa proposta de discutir as formas dialógicas do conhecimento. Conforme Castoriadis, o imaginário radical está na base de uma criação autêntica, que produz rupturas e inaugura significações.

E sua conexão com a idéia de invenção ou, melhor e propriamente falando, de criação (...) a idéia de que essa imaginação vem antes da distinção entre o “real” e o “imaginário”, ou “fictício”. Dizendo de forma brutal: é porque há imaginação radical e imaginário instituinte que há para nós “realidade”, e esta realidade (...) Ele é radical porque cria *ex nihilo* (e não *in nihilo*, nem *cum nihilo*) (Castoriadis, 1999:242).

Este imaginário radical que reflete a essência da imaginação primeira, que não é somente reflexo do mundo real, mas ajuda a percebê-lo para re-criá-lo na intimidade do ser. Bachelard propõe que o dinamismo e a abertura são característicos tanto da imaginação quanto da razão. A razão recomeça incessantemente e a imaginação inaugura. Encontramos aqui duas faces: “uma imaginação que dá vida à causa formal e uma imaginação que dá vida à causa material; ou mais brevemente, a imaginação formal e a imaginação material” (Bachelard, 1989: 01).

Para Maffesoli (1998: 13) “coisas que, em graus diversos, atravessam as histórias individuais e coletivas, coisas, portanto, que constituem a “*via crucis*” do ato de conhecimento”. É um saber dionisíaco que este autor diz que não se dá pelo reconhecimento ou legitimação dos conceitos mas pelo sujeito ter a capacidade de perceber o fervilhar existencial cujas consequências ainda nem foram totalmente avaliadas. Nesta emergência todos estamos implicados, pois, “salvo em livros escolares, nada é unidimensional no seio da vida social” (Idem, 2010: 257).

A dimensão do “dia-bólico”, que encerra o sentido da disjunção, da fragmentação, de dispersão, divisão, o que não deixa agregar, astuto para não deixar as coisas juntarem. Noção discutida por Boff (1998) como a luta contra o encontro, portanto, contra o caráter pluriverso das relações entre os seres humanos e suas múltiplas dimensões.

O diabólico que origina-se do grego *dia-bállein*, significando literalmente “lançar coisas para longe, de forma desagregada e sem direção; jogar fora de qualquer jeito (...). É tudo que desconcerta, desune, separa e opõe” (Boff, 1998: 12). E esta força que nos divide é a mesma força que assume um papel relevante na sociedade contemporânea por reiterar o individualismo, a competitividade, as

diferenças como imperativos às relações entre-humanos e as relações ser humano-natureza/cultura. Nós somos uma e outra, em nossa sagrada totalidade.

Já o termo "sim-bólico", no grego clássico, originado de *simbállein* ou *simbállesttrai*, que literalmente significa: lançar (*bállein*) junto (*syn*). Em outras palavras, o simbólico "significa re-unir as realidades, congregá-las a partir de diferentes pontos e fazer convergir diversas forças num único feixe" (Ibidem: 11).

Esse é um desafio, que exige dar visibilidade aos operadores transversais, compreendendo esta noção como o atravessamento dos níveis de realidade. Os operadores transversais nos fazem compreender melhor as ligações entre os níveis de realidade, que existem nas interações física-bio-antropossocial.

Uma materialização dos operadores transversais mais conhecida é a proposta de Joël de Rosnay (2001:493), que toma o ecossistema como a relação de permanente interdependência. De uma forma metafórica, o autor vai mostrar essa interdependência, a partir de quatro elementos fundamentais: o ar, a vida, a terra e a água. O autor vai mostrar a interdependência entre os elementos, os processos de transformação, as relações produtores/consumidores de energia. Ele entrevê que nessa relação autonomia-dependência existente no meio físico-biológico, pode ser compreendida no sistema social-econômico-ambiental. Para o autor essa interação levada aos educandos, por meio de questões sobre a vida, pode ser um método fecundo para a religação dos saberes.

Existem relações, mecanismos e circuitos que também são abertos ao meio ambiente, uma vez que, quando não há reciclagem, os dejetos se acumulam. "O dejetos ou lixo, sendo reciclado transforma-se em recurso, minimizando os impactos ao ecocapital necessário à vida" (Ibidem: 498). O exemplo trazido aqui é para refletirmos sobre a pertinência da recombinação dos saberes nos processos formativos das pessoas, das possibilidades educativas para a ação.

Como as poéticas artísticas poderiam contribuir com a proposta dos operadores transversais? Em que níveis de realidade elas operam? Tomaremos a palavra contexto, para iniciarmos uma in-certa proposição. Considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada (Morin, 2001: 16). Não se trata apenas de ações pertinentes à estética artística, mas diante também de

uma cadeia de elementos físicos, biológicos, sociais, políticos, mitológicos, simbólicos e até cósmicos. É a contextualização a partir destes elementos que, inevitavelmente, ajudará a fomentar a postura sensível e crítica do sujeito em processo educativo. A contextualização agirá “como elemento potencializador da percepção e instigará diálogos como uma das essências geradoras da contribuição artística, expressa nas interações ecológicas naturais e construídas” (Andrade, 2006: 23).

Essas interações possuem uma interface com as estruturas social, política, econômica no nível de realidade antropossocial; que por sua vez, estão enraizadas nas relações ecossistêmicas, no nível biológico.

A arte não é uma expressão humana desarticulada de tudo isso. Ela tem seu fundamento na multidimensionalidade humana. Nasce com o nascimento do ser humano no planeta, é uma simbiose fecunda de histórias que atravessam os dias e as noites seculares em constante ato criativo. Uma ideia de *poiésis* que deve enraizar-se nas ideias de “gênese e generatividade; criador e criação (...) conserva e continua a ideia de circulação e movimento; de transformação e autocriação” (Morin, 1997: 152, 153).

Observar as micro-relações, dentro do sistema escolhido para operar transversalmente, trabalhando com princípios de integração e recursividade, admitindo o caos e a ordem. A constante re-interrogação dos currículos e a busca da dissolução da sua lógica de partição disciplinar são emergências da nossa era. São imperativos para as reformas que queremos ver no pensamento e na educação.

A compreensão de como as coisas no mundo funcionam, deve ser articulada a uma ampliação da percepção, que nos ajude a reconhecer que pertencemos a campos de sentido, a comunidades criadoras de sentidos, que precisam superar o cerco das misérias - sociais, políticas, econômicas, culturais e também cognitivas e afetivas” (Severino, 2002: 39). Incluindo, é claro a Educação, que deve ser fecundada com uma nova escuta poética, abrindo-se a um pensamento criativo que seja fertilizado por uma sensibilidade una e multiforme, cultivada no cotidiano e tecida a partir da trama coletiva. As pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto Água como matriz ecopedagógica em ação por mais de uma década na Universidade de Brasília revelam que:

O educador ambiental formado dentro da concepção de educação sensível, incorporada e transdisciplinar, ressignifica o conceito de educação crítica e transformadora e nos estimula a pensar uma versão complementar a esse conceito: a educação crítica precisa ser também autocrítica; a educação transformadora não acontece sem a autotransformação dos seus atores. (...) Para alcançar camadas mais profundas do humano que resguardam o sentimento do sagrado e do inescrutável mistério inscrito dentro e fora de nós. (Catalão e Ibanez, 2014)

A arte nos conecta com nossas dimensões internas e externas, articulando-as simultaneamente, e potencializa as nossas capacidades relacionais em um processo de criação e re-criação constante e aberto. Está em intensa e constante mudança e evolução. Por um lado, é fantástico este caráter de metamorfose, de atualização no tempo e no espaço. Por outro, nos revela a nossa própria limitação em lidar com a arte em sua totalidade.

Da poética: *continuum*

Nossas reflexões não passaram pelo trabalho de pesquisa em criação artística, desenvolvido por artistas profissionais, que intentam a obtenção como produto final a obra de arte. Interessa-nos pesquisar e refletir sobre a expressão poética, como a poética do ser criativo, que é capaz de fazer um engenho, um invento, a partir do que já existe e do que ainda está por vir. Isto resulta na capacidade de instituir outra coisa, de re-elaborar suas ideias e a experiência do sensível. Nem todos os sujeitos são artistas, na acepção literal da palavra. Mas todo sujeito é capaz de criar e dar vazão à sua criatividade no dia a dia, entendendo a arte como expressão estética que pode ser vivida na vida cotidiana. Esta, em particular, é a que nos interessa porque é a expressão que nos leva a uma estética compartilhada onde o sujeito se autoriza a mostrar sua singularidade.

A reflexão é permeada pelos princípios da arte-educação, que indica associar o ver com o fazer que reúne em sua abordagem metodológica várias possibilidades das linguagens artísticas e busca reintegrar os campos do conhecimento e rearticular o sentir e o saber, a emoção tanto quanto a razão, a intuição e a tradição.

A arte-educação propõe uma superação dos limites do trabalho educativo baseado apenas no intelecto, na memória, no raciocínio lógico linear. Ela conjuga todos estes aspectos, visando uma formação mais consistente e ampla do sujeito. Também, favorece um espaço educativo de atualização dos nossos sentimentos, da consciência de nós mesmos e dos outros que compõem o nosso processo de apreensão<>compreensão baseado nos “códigos simbólicos e estéticos vigentes em nosso tempo” (Duarte Jr., 1988:107) e em nosso inteiro ambiente.

O conceito de arte que trabalhamos é mais abrangente do que o conceito de arte que está impregnado no fazer do artista profissional, que se dedica a um aperfeiçoamento de uma linguagem. Não estamos excluindo isto, mas, estamos alargando a nossa concepção de arte, ampliando essa noção. Uma vez que é preciso compreender que os valores, estruturas e comportamentos no mundo da arte estão efervescendo, passando por uma desconstrução do seu elitismo profissional.

Uma abertura para uma nova arte concentrada na criatividade intersubjetiva e social. O que “contradiz o mito do gênio isolado, privado, subjetivo, atrás das portas de um estúdio, separado dos outros e do mundo” (GABLIK, 2005: 602). Encontrar e propor alternativas que superem a arte como produto comercializável, atendendo ao imperativo capitalista do sucesso, como auto-afirmação competitiva e a maximização do lucro. Estas são atitudes que nos conduzem a uma visão de mundo unilateral, perversa e subjugadora que põe em risco o ecossistema planetário e manipula os sujeitos na sua relação, espiritualmente vazia, do produtor com o produto.

[...] já existe uma guinada particular na localização da criatividade, do indivíduo autônomo, auto-contido, para um novo tipo de estrutura dialógica que freqüentemente não é produto do indivíduo único, mas sim o resultado de um processo colaborativo e interdependente. (Gablik, 2005: 603)

Um processo que situa a experiência coletiva, tornamo-nos mais conscientes das influências que formaram a nossa maneira de pensar. Para Maffesoli (1998: 193) “o poeta, como já disse, desperta na subjetividade de cada

um as vozes imemoriais adormecidas na memória coletiva”. Ao utilizar as formas poéticas em processos educativos estamos a favorecer nossas forças, a nós mesmos e a outros, juntando as nossas vozes de primeira e terceira pessoa numa comunidade de muitos eus.

A ciranda foi tomada como metáfora do movimento dinâmico da inclusão, da abertura, um espaço da integração de uma pluralidade de saberes e fazeres na produção do conhecimento no terreno da cotidianidade. Assim, promover as relações de modo a não criar espaços para a prescrição sobre como fazer arte e/ou educação. Essas relações cooperam com a intersubjetividade como o tecido entre sujeitos, fundando a episteme co-construída.

A invenção é uma poética que está presente nas múltiplas faces do ser humano e vai desde um pequeno agricultor, passando pelo educador, atravessando o sujeito comum no seu cotidiano até o grande inventor de tecnologias de ponta. A invenção é uma capacidade criadora e re-inventar é uma capacidade criativa.

A poética ao fundar uma ligação simbólica do eu com o eu mesmo, do eu com o outro, com a sociedade e com o cosmos (Barbier, 2002), ela trama a dinâmica recursiva nos processos educativos. Esta pesquisa deixa-nos uma experiência sobre a contribuição da poética para uma formação multirreferencial e enraizada que possa alimentar o imaginário, sem dirigir a sua expressão, envolvendo a pessoa inteira no processo de auto-hetero-formação.

Referências bibliográficas

Andrade, Fabrício. (2006) Arte-educação: emoção e racionalidade. São Paulo. SP: Annablume editora.

Assmann, Jung Mo SUNG, Hugo. (2000) Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança. Petrópolis, RJ: VOZES.

Barbier, René. (2002) A pesquisa-ação. Brasília: Plano Editora.

Bachelard, Gaston. (1938) A psicanálise do fogo. Tradução: Maria Isabel Braga. Lisboa: Editorial Estúdios Cor.

Bachelard, Gaston. (1978) "O novo espírito científico". Tradução : Joaquim José Moura Ramos (et al) (comp.) (1978). Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, pp. 89-158.

Boff, Leonardo. (1998) O despertar da águia. Petrópolis:Vozes.

Catalão, V. L. (2009) "Sustentabilidade e educação: uma relação polissêmica". In: José Augusto Pádua. (Desenvolvimento, Justiça e Meio Ambiente. Pádua, (Org.) São Paulo: Peirópolis, pp 211-240.

Catalão, V.L.C e Jacobi, P.R. (2013) Água como matriz ecopedagógica: uma experiência de aprendizagem significativa e sustentável in Paula Jr e Modaeli, S. (org) Política de Água e Educação Ambiental. Brasília: MMA, pp.96- 99.

Catalão, V.M.L. e Ibañez, M.S. (2014) Água, formação humana e sentimento de mundo: aspectos formativos do projeto Água como Matriz Ecopedagógica in Ribeiro, Catalão e Fonteles (orgs) Água e Cooperação. Brasília:Arara Azul, pp 68-77.

Duarte Jr., João Francisco. (1988) Fundamentos estéticos da educação. Campinas –SP: Papirus Editora.

Gablik, Suzi. (2005) "Estética Conectiva: A Arte depois do Individualismo". In J. Guinsburg e Ana Mae Barbosa (comp.) (2005) O Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, pp. 601- 610.

Guattari, Félix. (1992) Caosmose: um novo paradigma estético. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: 34 Literatura S/C Ltda.

Maffesoli, Michel. (2010) O Conhecimento Comum: introdução à sociologia compreensiva. Traduzido por Aluizio Ramos Trinta. – Porto Alegre: Sulina.

Maffesoli, Michel. (1998) Elogio da Razão Sensível. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Maturana, Humberto; VARELA, Francisco J. (1984) A árvore do conhecimento. São Paulo: Palas Athena.

Merleau-ponty, Maurice. (1999) Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes.

Morin, Edgar. (2001) A Religação dos Saberes; o desafio do século XXI / jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; tradução e notas, Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertram Brasil.

Morin, Edgar. (1997) O Método. Vol. I - A Natureza da Natureza. Lisboa: Publicações Europa-América. 3ª Edição (Editions du Seuil, 1977).

Morin, Edgar. (1999) O Método Vol. II - A Vida da Vida. Lisboa: Publicações Europa-América. 3ª Edição (Editions du Seuil, 1980).

Morin, Edgar. (2003) O Método Vol. 5 – A humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina.

Rey, Fernando Luis González.(2003) Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico cultural. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo; revisão técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Rosnay, J. (2001) Conceitos e Operadores Transversais. In: Morin, E. (org.) (2001) A Religação dos Saberes; o desafio do século XXI / jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; tradução e notas, Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. pp.493-499.

Sá, Laís Mourão. (2005) Atitude transdisciplinar – Pertencimento. Artigo apresentado no II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade em Vila Velha-ES.

Santos, Boaventura de Sousa. (2004) Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez.

Severino, Antônio. (2002) Educação e Transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem. Rio de Janeiro: Lucerna.

Silva, Rosana G. (2008) O papel da sensibilidade e das linguagens poéticas nos processos formativos em Educação Ambiental – Uma Ciranda Multicor. Dissertação de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília - Faculdade de Educação.

Rosana Gonçalves da Silva é Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília e Arte-educadora da SEDF - Brasil. Experiências em Arte-educação, eco-formação, imaginário e cotidiano. Membro do GREAS, Grupo de pesquisa Eco-Arte-Educação e Sociedade - CEAQ, Centro para o Estudo da atualidade e Cotidiano, –Universidade Rene Descartes – Sorbonne Paris V. Bolsista Capes - processo número 5722/14-4.

Endereço eletrônico: renaisrenais@yahoo.com.br

Vera Margarida Lessa Catalão é Doutora em Educação pela Universidade de Paris VIII com Pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP), docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília na área de Ecologia Humana e Educação. Desenvolve e orienta pesquisas relacionadas aos aspectos simbólicos da água, ecopedagogia da água, interculturalidade, sustentabilidade e arte-educação.

Endereço eletrônico: veramcatalao@gmail.com