

## Capítulo 03

### URDIDURAS DO VIVIDO: RESSONÂNCIAS DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

*Nossos verdadeiros mestres  
são as experiências e o sentimento.*

Rousseau

#### 03.1 – O exercício da escuta do vivido/vivente

Nesse capítulo, explicito as ressonâncias das vozes que emergem diretamente das experiências vividas no cotidiano das ações educacionais, em sua modalidade escolar, no que se refere à busca do cuidado com o advento da Sensibilidade. Inicialmente apresento, tanto através de falas como de imagens, as ressonâncias das vozes dos estudantes de minhas disciplinas “Introdução a Filosofia” e “Filosofia da Educação”, nos cursos de Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia-UNEB e na Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, e “Abordagens estéticas e lúdicas na Educação” e “Arte e Educação”, em cursos de Pós-graduação nas referidas Universidades.

Nas experiências com essas disciplinas procuro envidar ações educativas que primam pela articulação de atividades “teórico-vivenciais” mediante a tentativa de estabelecer uma relação de coexistência dinâmica e fecunda entre os pólos interpolares do corpóreo (corporeidade) e da inteligência (mente/pensamento). Articulação que vislumbra a compreensão da ação de educar como um rito vivo de iniciação ao advento da Sensibilidade, dos Sentidos humanos.

Os conteúdos das vozes dos estudantes se configuram como textos escritos de forma livre, em linguagem coloquial ou em forma de poemas/versos, bem como através de desenhos. Essas produções foram realizadas pelos respectivos estudantes nos momentos de “avaliação” das atividades das disciplinas, relativamente no meio e no final dos períodos letivos. Nessas “avaliações” estes explicitam suas percepções e compreensões alusivas aos processos teórico-metodológicos articulados nas disciplinas.

Em seguida, apresento também as ressonâncias das vozes de estudantes de outras disciplinas, nas referidas Universidades, obtidas a partir de Oficinas realizadas com estes acerca das implicações da presença e da ausência do cuidado com a Sensibilidade no cotidiano das ações do educar. As falas foram provocadas a partir das seguintes indagações:

1. O cuidado com a Sensibilidade (emoções, sentimentos, intuição, simpatia, corporeidade, imaginação/imaginário, poético, razão compreensiva...) está mais presente ou mais ausente no cotidiano das práticas educativas? Como e Por que?
2. Quais as implicações da ausência desse cuidado com a Sensibilidade nas práticas educativas?
3. Quais as implicações da presença desse cuidado com a Sensibilidade nas práticas educativas?

### **03.2 – As ressonâncias das vozes dos estudantes I**

Nas citações das diversas falas, tanto dos conteúdos alusivos às “avaliações” dos estudantes de minhas disciplinas, como das vozes que emergiram a partir das indagações nas Oficinas, utilizarei nomes fictícios (pseudônimos).

No primeiro momento, farei a descrição dos depoimentos referentes às experiências educativas tecidas no bojo de minhas disciplinas nas duas Universidades. Nas mesmas, como já anunciei, articulo atividades pedagógicas de cunho teórico-vivencial através da presença de momentos teóricos em que ruminamos os textos/conteúdos temáticos de modo sistemático. Dessa forma, propugno o suscitador do pensamento crítico e inventivo, e de modo entrelaçado e alternado, incluo a presença de experiências vivenciais em atividades que implicam na mobilização da corporeidade, do imaginário mitopoético, através de exercícios de sensibilização, de relaxamento, de sinergização (interação simpática e empática); de dinâmicas de grupos; linguagens de Arte; exercícios lúdicos; recursos imagéticos (filmes, fotografias, símbolos, desenhos...) etc.

No decurso dos processos pedagógicos das disciplinas, procuro escutar dos estudantes como estão se transcorrendo os desdobramentos e as ressonâncias das atividades dentro dos propósitos vislumbrados. As expressões dos sentires e

pensares dos estudantes se desdobram através de textos escritos de forma livre (linguagem discursiva, poemas/versos) como também de imagens (desenhos...), e através de movimentos e de *performances* em que o corpo fala com a pregnância de suas intensidades.

Os conteúdos revelados pelos estudantes, nesses diversos modos de expressão, são bastante profícuos ao enfatizar a percepção, a compreensão e a vivência de suas singularidades, como também são apresentadas nuances das implicações na órbita da teia do coletivo. Os depoimentos apresentados a seguir se referem às diversas atividades teórico-vivenciais descortinadas no cotidiano das aulas nas duas Universidades. Esses depoimentos foram selecionados entre as diversas turmas e períodos de 1999 a 2003 como aqueles que me pareceram mais expressivos para o contexto desse trabalho.

#### “Introdução à Filosofia”/UNEB - 1999

A disciplina de “Introdução a Filosofia”, na época, era ministrada na turma de primeiro semestre do curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação, Campus XI/UNEB.

A estudante Sueli afirma que as experiências articuladas nas aulas ajudaram a “superar barreiras (...) nos faz sentir mais confiantes em nós mesmos (...) assim, conseguimos assimilar com mais facilidade os conteúdos”. Ana enfatiza: “aprendi a olhar mais as pessoas, a celebrar a vida”, e acrescenta que essas experiências causaram “uma grande sacudidela no meu Q.I. Foi a partir dessa desestruturação que comecei a me situar, a gingar”. Amélia diz: “me levou a compreender melhor, conhecer a mim mesma (...) admirar melhor a natureza e a vida (...) descobri que somos errantes e aprendizes”.

Raquel pontua que “desperta nossa sensibilidade para tudo o que existe”. Paula afirma que “ocasionou bem-estar na aula (...) que fica bem mais proveitosa”. Salientando os desafios que as experiências trouxeram para ela, realça: “agora vejo que foi preciso passar por todas essas dificuldades”. Edvan desdobra: “vejo que criar é muito mais gostoso, muito mais prazeroso (...) se tiver criatividade, motivação, dança, vibração e energia positiva”.

Júlio proclama: “Aprendi a abrir as portas para que a imaginação crie asas e decole para um mundo de indagações e criações”. Aparecida diz que “fez brotar, nascer através do mais lindo processo de 'partejamento' (...) me fez enxergar mais plenamente a vida”. Áurea afirma que as “cantigas de roda, piadas, brincadeiras e outras” levaram a nos “sentirmos mais soltas, mais abertas ao conhecimento”.

Fazendo alusão a momentos específicos de experiências vivenciais, Iara revela: “Minhas pupilas dilatavam-se de tal maneira que um brilho novo surgiu de meu olhar”. Ivo diz que “somos levados a descobrir que as dificuldades e os desequilíbrios são importantes para o nosso crescimento interior e pessoal”. Cecília assevera: “aprendi (...) que nossa vida é um constante aprender”.

A estudante Simone verseja:

“Relaxamento e integração  
Buscando o conhecimento e a união  
Assim começa a aula  
De um educador que celebra paixão.

O medo e a timidez  
Foram embora de uma vez  
Depois de muita cantoria  
Deixei fluir minha alegria.

Deixei 'parir' minhas idéias  
E meu conhecimento  
Aprendi a admirar a beleza  
De cada momento”.

“Filosofia da Educação”/UNEB - 1999

A disciplina “Filosofia da Educação” era ministrada na turma de segundo semestre do curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, Campus XI/UNEB.

Elza afirma que “A utilização de 'ritos de iniciação' (...) no decorrer das aulas ajuda muito na compreensão dos conteúdos, com o desenvolvimento da consciência e da vivência de sentimentos”. Mirian acentua que “as dinâmicas trabalhadas em sala de aula fazem uma interação entre corpo, mente e espírito despertando nossa sensibilidade” e Isa complementa: “criando assim um ambiente de mais descontração, leveza”. Lúcia pontua que “as aulas (...) buscam fazer uma interação entre corpo e alma (...). Não aprendo apenas os conteúdos dados, mas busco realizar-me como mulher (...) celebrar a vida na inteireza de meu ser”.

Manoel enfatiza que “não há experiência mais animadora e excitante do que unir a sensibilidade humana ao aprendizado científico”. Jeruza diz: “comecei a perder um pouco da 'vergonha' de aparecer”, ou seja, de participar das apresentações performáticas etc. Marcos pontua que “os momentos de dinâmica de auto-conhecimento e também de reconhecimento do outro sempre trazem uma espécie de lição de vida”.

Vera verseja: “Nos ensaios para o desabrochar/ comecei a me enxergar/ me soltei das amarras/ fiquei livre, solta no ar/ como a libélula que sai do casulo/

enxerguei um novo mundo". Vanusa afirma que é "Um caminho com alguns medos (...) medo de ir (...) mas também com muitas possibilidades (...). Percebi a importância de olhar o outro".

"Filosofia da Educação"/UEFS – 1999

No curso de Pedagogia da UEFS, a disciplina "Filosofia da Educação" era ministrada, no terceiro semestre.

Dalva afirma que "a disciplina (...) mostrou (...) que a aula pode ter mais encanto se houver exposição dos assuntos de forma mais lúdica e participativa". Gabriel diz: "me senti à vontade". Joseane realça: "o que mais me marcou foi a integração em todos os momentos da arte (cantigas, brincadeiras, versos, poesia, dança...) com o conhecimento científico". Paula pontua que "o uso do corpo como forma de expressão é fascinante".

O estudante Antonio parteja em seus versos:

"Tudo que aqui fazemos  
Visa celebrar a vida  
Para despertar em nós  
A criança adormecida.

Corpo e mente em conjunto  
Devemos desenvolver  
Pois somente dessa forma  
O homem pode crescer.

De forma bem integrada  
Tudo foi desenvolvido  
Os assuntos estudados  
Ganharam novo sentido.

Tudo aqui se desenrola  
Com muita satisfação  
Promovendo crescimento  
Em forma de integração.

Tudo o que vivenciamos  
Com certeza foi demais  
Tudo foi muito gostoso  
Por isso queremos mais".

“Arte e Educação” – Curso de Especialização  
em “Alfabetização”/ UEFS - 2000

A disciplina “Arte e Educação” compõe o currículo do Curso de Especialização em Alfabetização, na UEFS. O período em que a mesma é oferecida é variável no conjunto das disciplinas do mesmo.

Para diversos estudantes, as experiências pedagógicas tecidas na disciplina proporcionaram expressiva “integração” e “interação” entre a própria turma, mesmo depois de um certo tempo de encontro através de outras disciplinas. Alice diz que as mesmas levam à compreensão do “ser humano dotado de emoção e razão”. Marluce acentua a relevância das atividades da disciplina, sobretudo as experiências com a corporeidade, e afirma que nas práticas educativas cotidianas “deixamos de trabalhar com o todo (...) nos centramos exclusivamente nas partes”. Dilma pontua a importância de “vivenciar mais nossas emoções despertando o lado humano que muitas vezes fica adormecido” e realça que foram “momentos intensos”.

Joana fala que as atividades na disciplina levaram a perceber os “silêncios que brotam em meu interior”, realçando que o cultivo do “imaginário” a tornou “mais aberta a ver a vida de um prisma não mais linear (...) experiência belíssima!”. Eva afirma que “pudemos a todo momento utopiar, recriar, transformar, bailar e poemar sobre os conteúdos (...) de forma prazenteira”. Carlos por sua vez declara que as mesmas levaram a “mergulhar em meu interior”, a uma “relação mais dialógica com o outro” impulsionando ao “entusiasmo”. Júlia pontua que passou a “enxergar melhor o mundo”. Referindo-se aos processos de aprendizagens, Antonia afirma que as atividades da disciplina estabeleceram “um clima propício para aprendizagem” em que a mesma se deu “de forma gostosa e prazerosa”.

“Abordagens estéticas e lúdicas na Educação” –  
Curso de Especialização em “Psicopedagogia”/UNEB  
(Paulo Afonso) - 2001

A disciplina “Abordagens estéticas e lúdicas na Educação” constitui o currículo do Curso de Especialização em “Psicopedagogia” do Campus VIII/UNEB, sendo oferecida como terceira ou quarta disciplina do currículo.

Cássia traduz um pouco a vivência de outros estudantes afirmando que “No primeiro encontro, um choque, uma barreira que começou a ser quebrada ao largo do curso”. Daniela declara que as experiências com a disciplina levaram à “metamorfose do velho no ritual de passagem”. Sanare pontua que as mesmas

traduziram um “Renascer!”. Marta diz: “descobri que ser sensível não é ser besta!” e acrescenta que aprendeu a “valorizar o corpo e a alma” conjuntamente. Nessa esfera, Railda acentua a integração do “masculino e do feminino”.

Rosa realça: “Aprendi que posso chegar muito mais longe do que pensei ser possível”. Carmem fala que as experiências levaram a “pensar a vida com entusiasmo e sensibilidade”, e para Carlos as mesmas implicaram na “Mobilização do ser enquanto ser sensível”. Rita, referindo-se às vivências, verseja: “Deixar o corpo falar/ A mente fluir/ E ter a certeza/ Que posso parir”, e complementa dizendo que as mesmas “fizeram acreditar mais em mim, na minha capacidade criadora”. Hélio declara que as experiências vividas na disciplina realçaram a aprendizagem do “Conviver com o diferente, descobrir-se e descobrir a magnitude da vida humana”. Jandira arremata que as atividades da disciplina foram “momentos de encantamento”.

Ilma debulha em seus versos:

“Corpo e mente se encontraram  
e gozaram juntos  
num orgasmo tão intenso  
que resultou num parto.

E parimos a vida  
parimos a emoção  
parimos arte  
nos parimos”

“Introdução a Filosofia”/UNEB – 2002

Mônica pontua que nas experiências da disciplina ocorre “Uma busca constante, um desafio inacabado”. Arlene diz: “Aprendi a observar mais as coisas simples vendo uma verdadeira complexidade”. Gervásio fala da descoberta de que “devemos estar sempre admirando, nos surpreendendo”. Silva, referindo-se às atividades vivenciais, assevera que os “momentos de relaxamento (...) serviram para que eu conhecesse melhor meus colegas. Pude até aprender a olhar nos olhos das outras pessoas”.

No que se refere aos desafios da trajetória, Arlinda ecoa: “foi desafiador, mas tudo que constitui desafio é muito bom”. Débora proclama que foi uma “etapa difícil”, porém, afirma que isso leva as pessoas à “busca de si mesmas”. Lino anuncia: “despertou em nós inquietações, paixões, coragens, buscas”. Janice arremata que foi “Tudo inovador/ causou perturbação/ mas que bela emoção”.

“Introdução à Filosofia”/UNEB – 2003

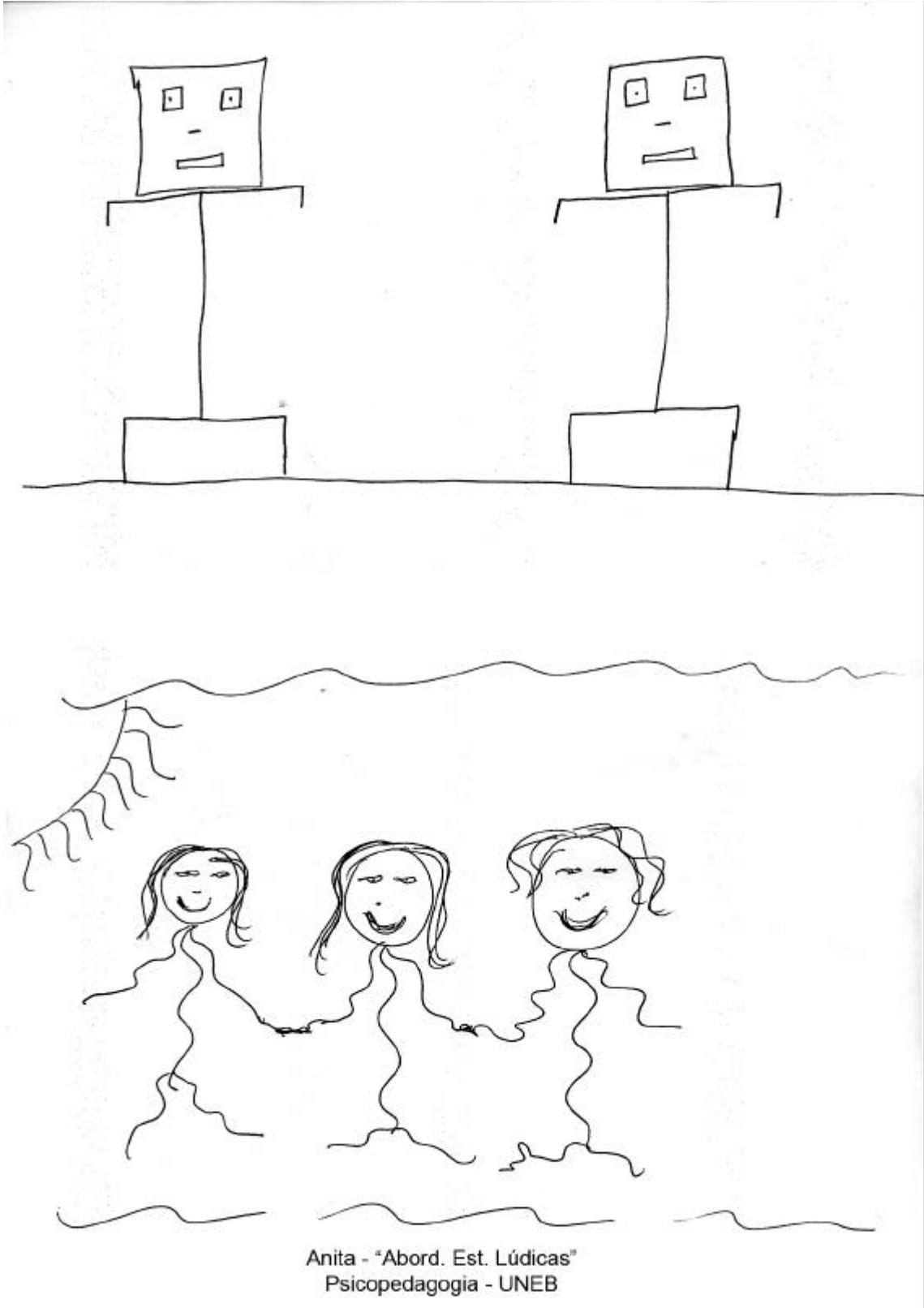
Sandra fala de seu processo de participação nas experiências da disciplina afirmando que “No início muita apreensão, com o decorrer das aulas, a novidade de trabalhar com o corpo em sintonia com a mente (...) o despertar de ser realmente SER HUMANO”. Bárbara diz: “Eu me sinto como um peixe, mergulhando nas profundezas do oceano e encontrando o verdadeiro significado da beleza da vida”. Márcia afirma que as mesmas representam “uma experiência ímpar pois sempre tive muita dificuldade de trabalhar o corpo (...) está sendo momentos de realizações, apesar das resistências internas, eu estou tentando me libertar”. Pedro realça a “importância que é o despertar, o espantar-se” e Fabiana pontua a importância de “compreender (...) a minha própria existência (...) descobri o mundo com um novo olhar”. Aline declara: “Que bom aprender com prazer e alegria”.

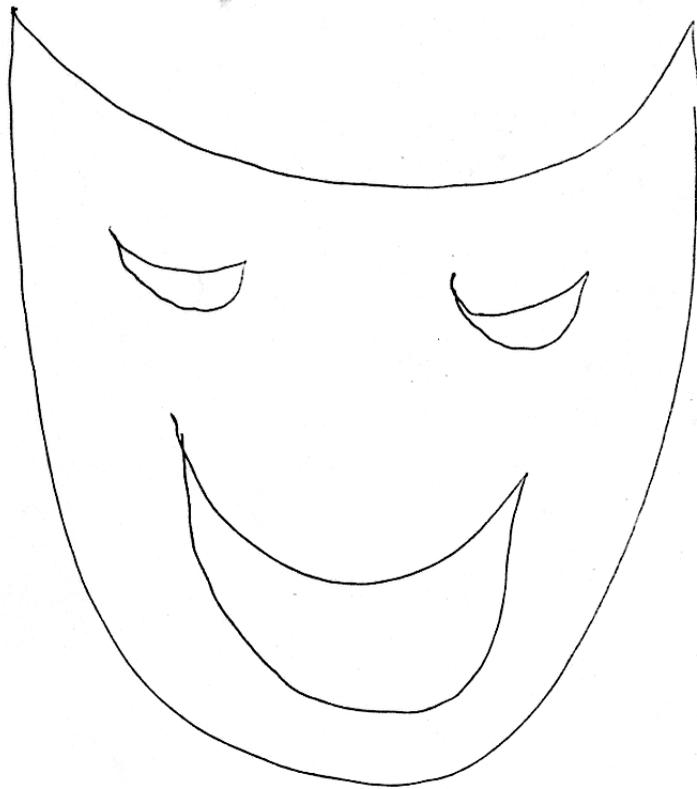
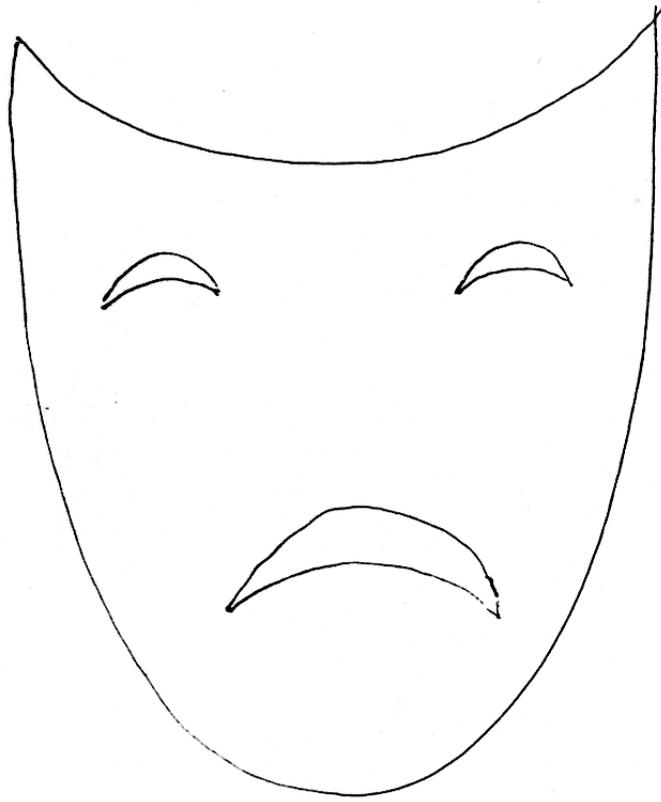
“Filosofia da Educação”/UNEB – 2003

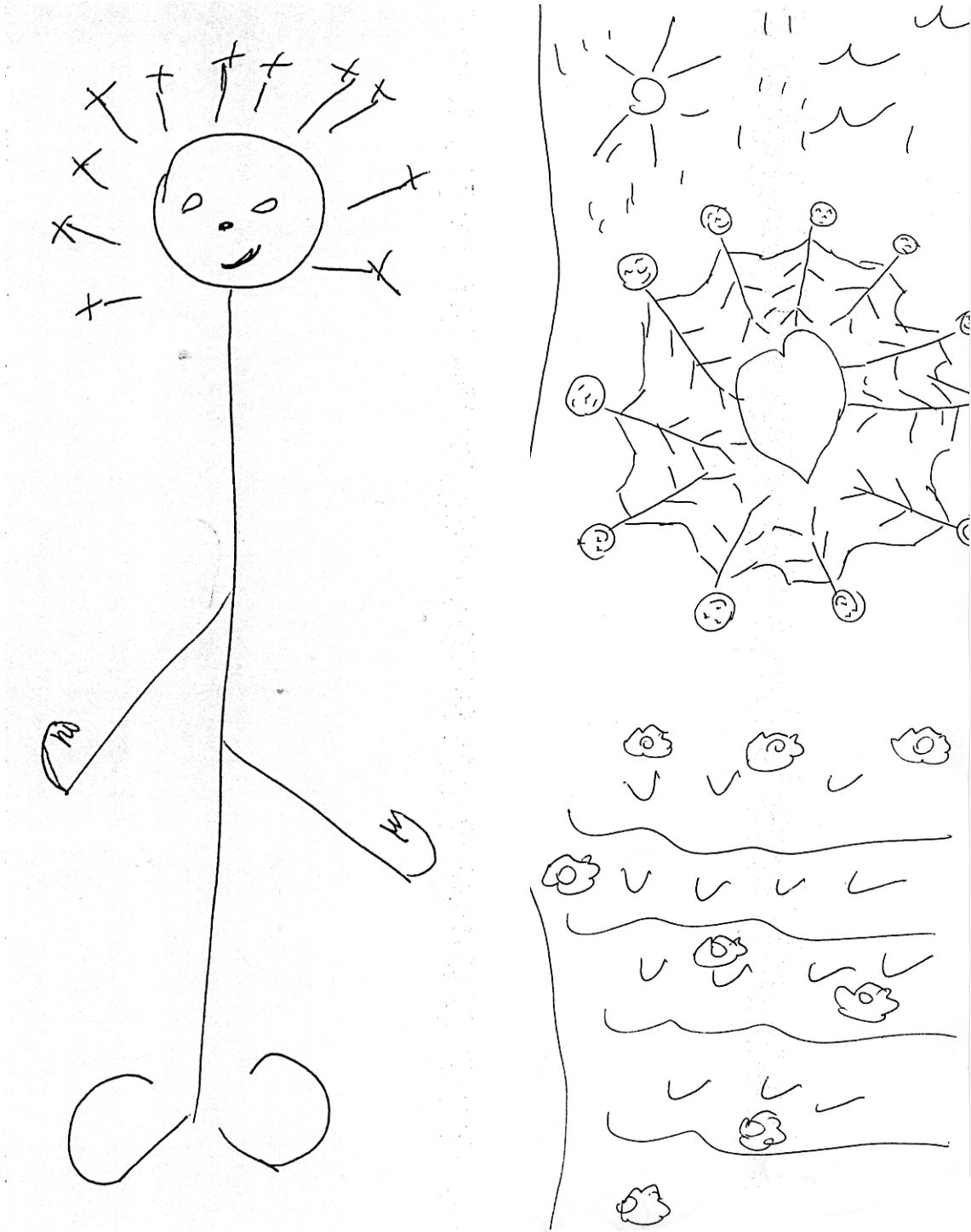
Camila acentua que as experiências vividas na disciplina levam à compreensão de que “O aprendizado é um renascimento constante do ser” e Miraci afirma que as mesmas implicaram no “fazer-me desfazendo-me”. Julieta pontua: “Mostrou a razão com emoção e nasceu uma verdadeira paixão”.

“Filosofia da Educação”/UEFS – 2003

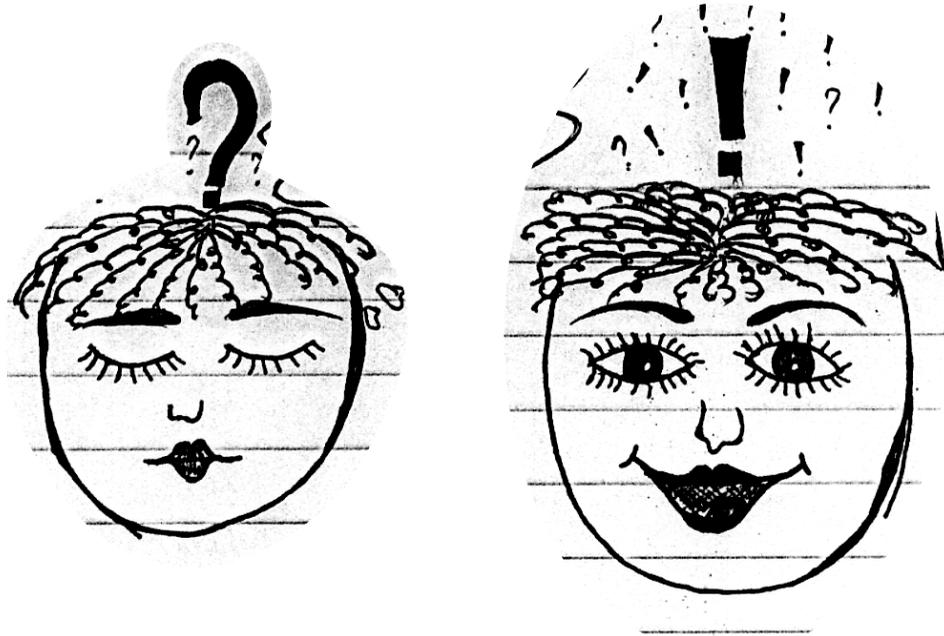
Nas atividades pedagógicas da disciplina Selma declara: “Aprendi a parir com alegria (...) a reinventar, a criar”. Francisco pontua: “aprendi a aprender com o meu próximo, a respeitar melhor as diferenças e a compreender mais as pessoas” e Nadir acentua que a disciplina leva ao “desenvolvimento do ser humano enfocando a compreensão, a criticidade”. Célia assevera: “Pude descobrir, criar, recriar, enfim, me tornei participativa”, e Maria afirma que despontou “um novo caminho de descobertas, levando em conta o lado criativo”. Luciana exclama: “Me sinto (...) livre para voar”. Rúbia explicita que as atividades da disciplina “procuram entrelaçar o bem e o belo para descobrir a cada dia mais o encantamento da vida”.



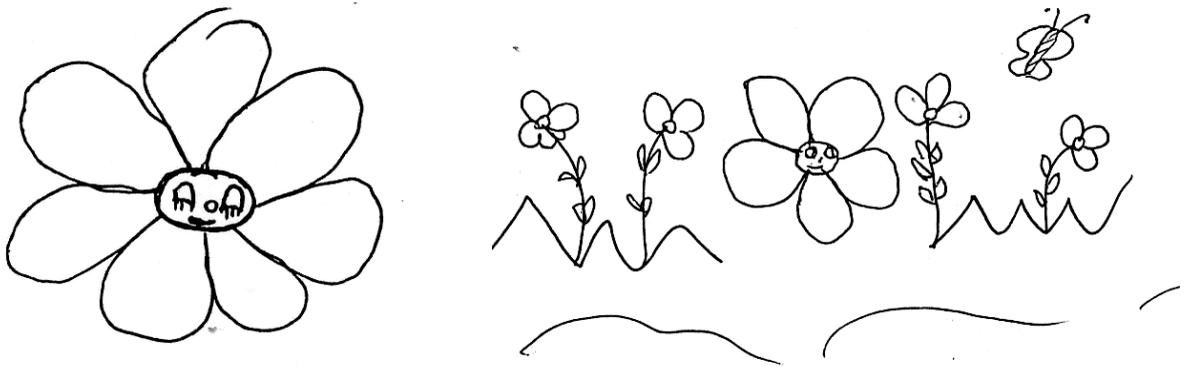




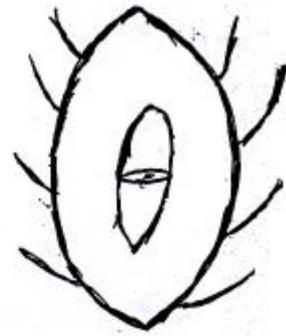
Ana, Carla e Patrícia - "Abord. Est. Lúdicas"  
Psicopedagogia - UNEB



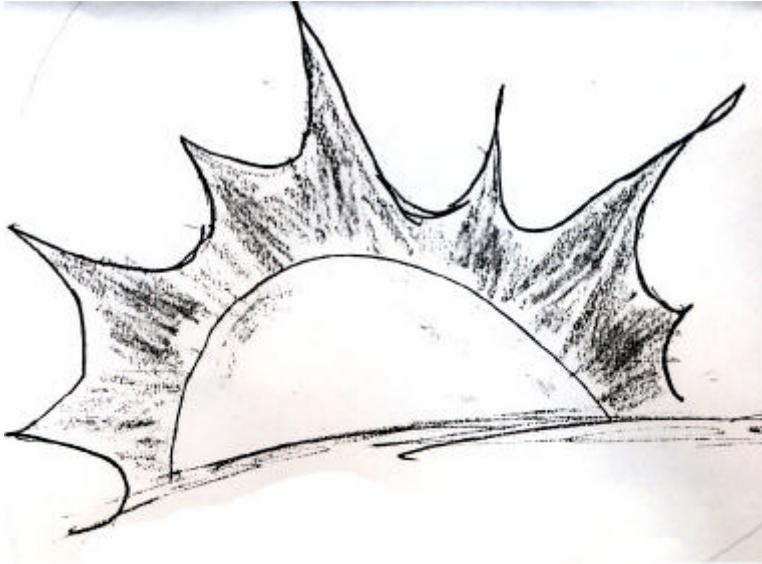
Marta - "Filosofia da Educação"  
Pedagogia - UEFS



Ana - "Filosofia da Educação"  
Pedagogia - UEFS



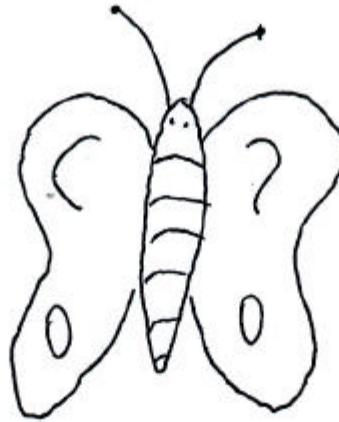
Túlio - "Filosofia da Educação"  
Pedagogia - UEFS



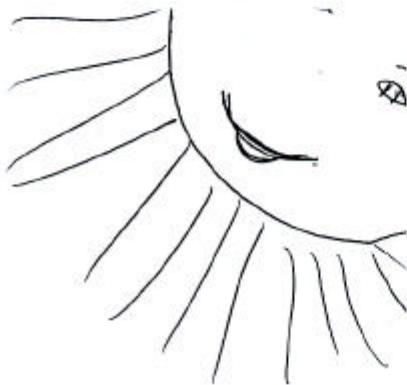
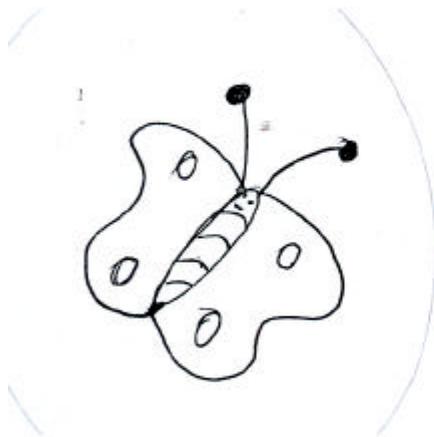
Sílvia - "Abord. Est. Lúdicas"  
Psicopedagogia - UNEB



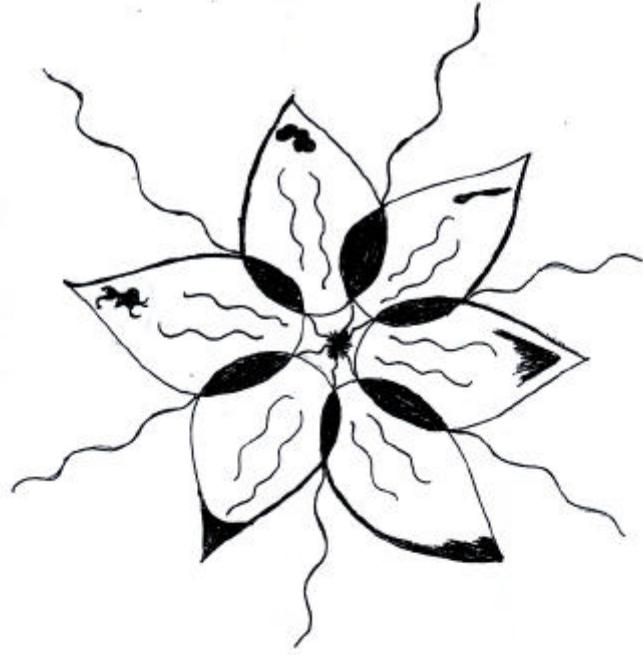
Márcia - "Introdução a Filosofia"  
Pedagogia - UNEB



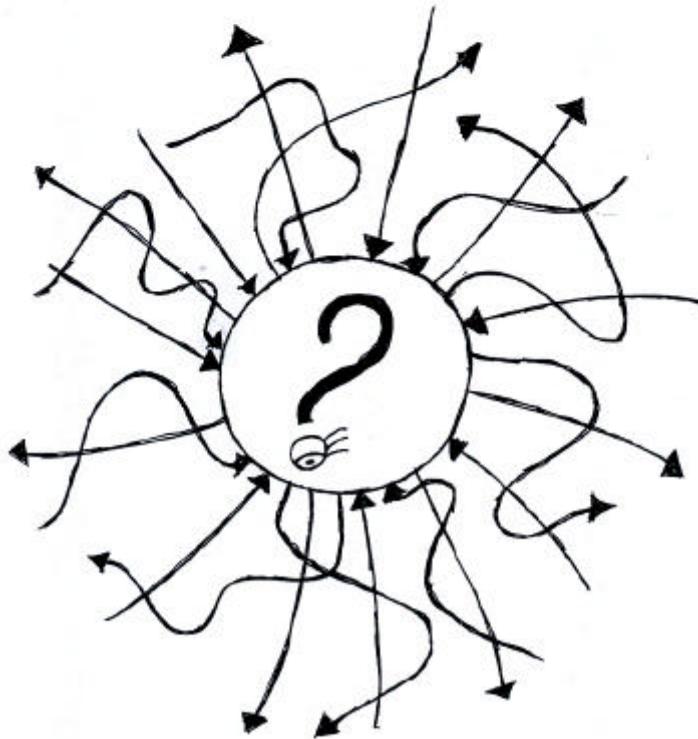
Lúcia - "Filosofia da Educação"  
Pedagogia - UEFS



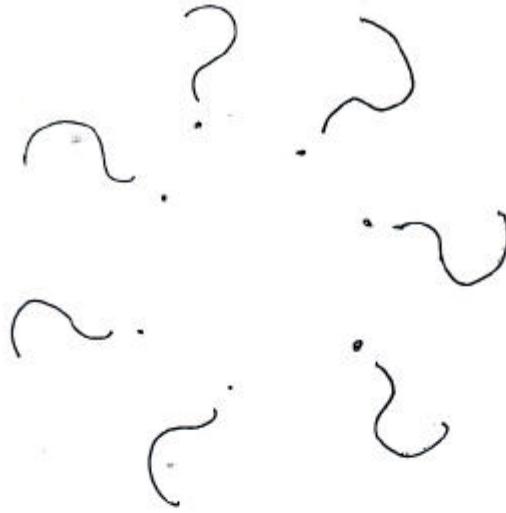
Arlinda - "Filosofia da Educação"  
Pedagogia - UEFS



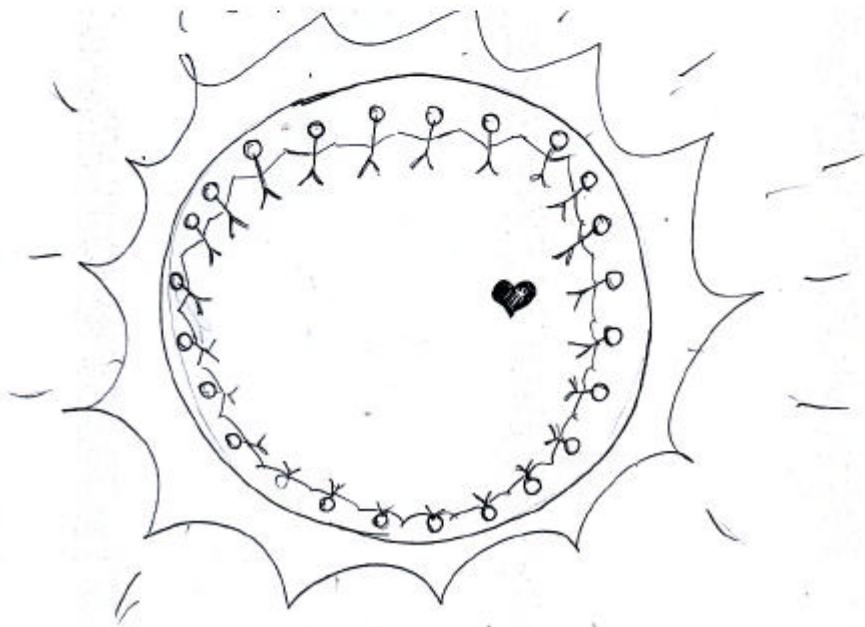
Tânia - "Filosofia da Educação"  
Pedagogia - UNEB



Danilo - "Filosofia da Educação"  
Pedagogia - UNEB



Carla - "Filosofia da Educação"  
Pedagogia - UEFS



Fabiana - "Filosofia da Educação"  
Pedagogia - UEFS



"Abord. Est. Lúdicas" - Psicopedagogia  
Campus XI - UNEB



"Abord. Est. Lúdicas" - Psicopedagogia  
Campus XI - UNEB



"Filosofia da Educação" - Pedagogia  
UEFS



"Introdução à Filosofia" - Pedagogia  
Campus XI - UNEB



"Filosofia da Educação" - Pedagogia  
UEFS



"Filosofia da Educação" - Pedagogia  
UEFS



"Filosofia da Educação" - Pedagogia  
UEFS



"Abord. Est. Lúdicas" - Psicopedagogia  
Campus XI - UNEB



"Abord. Est. Lúdicas" - Psicopedagogia  
Campus XI - UNEB



Seminário Cultura Indígena  
Campus XI - UNEB



"Filosofia da Educação" - Pedagogia  
Campus XI - UNEB



"Filosofia da Educação" - Pedagogia  
Campus XI - UNEB

### 03.3 – Considerações alusivas às vozes dos estudantes, imagens etc.

As considerações que teço nesse momento acerca das falas dos estudantes de minhas disciplinas, das observações que apresento acerca de momentos vivenciais e das fotografias e desenhos elaboradas no decurso das experiências, terão caráter panorâmico, e, portanto, serão sucintas. No capítulo seguinte “O fenômeno do educar como um rito de iniciação ao advento da Sensibilidade”, me deterei com mais intensidade e vastidão em meditações acerca dessas considerações aqui enunciadas, direta ou indiretamente.

A perspectiva de urdir a ação de educar como rito vivo de iniciação ao advento da Sensibilidade, mediante a articulação de atividades teórico-vivenciais, implica em desafios intensos no contexto das práticas educativas instituídas. Para tanto, a disposição para o aprendizado do cuidado, da com-preensão, da tolerância, da simpatia e da empatia; para a expressão do *pathos* e do *elã* criantes etc. são ingredientes imprescindíveis. Carece de que, como educadores, estejamos nos iniciando e nos reinventando continuamente.

Ao sugerirmos essas experiências teórico-vivenciais que interpenetram a corporeidade, o imaginário (emoção, sentimento, imaginação, poético...) e a racionalidade (pensamento meditativo, crítico e inventivo), a maioria dos estudantes se dispõe aos compassos dos desafios. Porém, em cada turma, existem alguns que apresentam certas dificuldades ou resistências – o que considero “naturalmente” compreensível na esfera de nossos contextos culturais etc. Obviamente que a participação em tais atividades deve sempre ocorrer de forma espontânea e livre.

Como algumas falas anunciam, inicialmente surgem sentimentos de “medo”, um certo “choque”, como vimos na voz de Sandra: no “início muita apreensão”. As posturas de espanto e de estranhamento são comuns diante dos desafios que o novo suscita. Porém, com o decurso do processo, a grande maioria se envolve e sorve as experiências com a corporeidade, com as linguagens de Arte etc. de modo bastante fecundo e até surpreendente, como na afirmação da própria Sandra: “com o decorrer (...) o despertar de ser realmente SER HUMANO”, ou com Janice: “causou perturbação/ mas que bela emoção”. Assim, por dentro dos limites, das brechas de suas potencialidades, podemos cultivar as possibilidades do aberto na plasticidade dos fenômenos do educar, do existir. São muitos os momentos em que sou intensamente surpreendido com processos de participação, de criação e de recriação extraordinários das formas e dos conteúdos, dos Sentidos, por parte dos estudantes,

através do dinamismo dessas atividades. Nestas, de modo geral, eles revelam suas descobertas e aprendizagens com senso de espiritualidade extraordinário.

Como os depoimentos apontam, as in-tensidades dessas experiências teórico-vivenciais apresentam ressonâncias bastante amplas e expressivas, na inteireza intensiva de cada ser-sendo, como os processos de "autodescoberta" e de "autoconhecimento", do "crescimento como pessoa", do "compreender melhor a si mesmo e os outros", do conseguir "olhar o outro", do descobrir e do cultivar as "potencialidades", a imaginação criante, o pensamento crítico e inventivo; da abertura e da expansão do senso de "compreensão da vida, do mundo"; das possibilidades de "parir idéias", sentimentos e valores, em processos de renascimentos; do tecer as redes de simpatia e de empatia que incidem em "relações interpessoais" mais aprazíveis e solidárias, mais *humanadas*; do compartilhamento de saberes e sentires; da instalação de um ambiente educativo (sala de aula etc.) "mais leve e agradável"; do emergir de "novos olhares", do "enxergar mais plenamente a vida" (Aparecida); do "admirar melhor a natureza e a vida" (Angélica); do visualizar "um novo mundo" (Vera), o "verdadeiro significado da beleza da vida" (Bárbara), da escuta dos silêncios internos; dos "momentos de encantamento" (Jandira).

Os estudantes realçam bastante a diferença entre o tratamento dos conteúdos realizado apenas, e de modo constante, no âmbito teórico (analítico), e o tratamento dos mesmos de modo teórico-vivencial, através da alternância e do entrecruzamento entre meditação/reflexão sistemática e atividades dinâmicas que envolvem a corporeidade, linguagens de Arte, ludicidade etc. Desse modo, acentuam como o saber passa a ser ruminado e sorvido com mais sabor ao passar pelo crivo do vivencial, mediante a fruição que articula a carnalidade e a contextualidade no dinamismo do vivo/vivente; realçam que a atividade vivencial "ajuda muito na compreensão" (Elza) dos conteúdos. Os mesmos passam a ter "mais sentido", sendo, portanto, compreendidos de modo pregnante e anímico. Enfatizam que com a presença do "criar é muito mais gostoso" (Edvan). Assim, o processo de aprendizagem fica mais "prazeroso", as aulas ficam "bem mais proveitosas" (Paula), têm "mais encanto" se tornam acontecimentos fecundos.

Nessa perspectiva de educar, outro dos momentos bastante relevantes, é a elaboração individual e coletiva dos trabalhos, das *performances* (linguagens de Arte etc.) que são apresentados acerca dos conteúdos das disciplinas com o meu acompanhamento. Acompanhar e orientar nos desafios desses processos de partejamento é uma experiência bastante in-tensa que requer muito afinco e

despojamento. São co-aprendências expressivas em que partejamos juntos (educador e educando). São muitas as curvas e dobras que constituem os momentos de tensão, de dores e de angústias, mas, que, na dinamicidade dos processos, potencializam e podem se converter na alquimia das iniciações que animam e engendram os partos, os nascimentos. Como ressoa a afirmação de Ivo: “descobri que as dificuldades e os desequilíbrios são importantes”. Quanto mais intensos os desafios dos processos de partejamento – se bem conduzidos –, mais vastos tendem a ser os gozos das descobertas, das criações extraordinárias que desbordam os Sentidos existenciais.

Além de sorver as texturas e policromias das referidas *performances*, também escuto depoimentos verbais tocantes que revelam parimentos e percepções expressivas: descoberta da plasticidade e da vivacidade do corpo, das potencialidades criantes do imaginário; das possibilidades de fruição prazenteira dos conteúdos com uma “compreensão” viva dos mesmos; o começo do vivenciar processos de “libertação” existencial, de superação de bloqueios e de “preconceitos” que asfixiam etc. Escuto ecos como o de Selma: “Aprendi a parir com alegria (...) a reinventar, a criar”, e de Lara ao falar que com essas experiências “um brilho novo surgiu de meu olhar”. Também escuto muito a expressão: “os conteúdos foram bem melhor compreendidos, de modo dinâmico e vivo” (diversos) que afirma o vigor do saber encarnado, que atravessa por dentro, na busca de um educar como *poiesis*, como processo de criação.

Reitero que esses processos se configuram como empreitadas difíceis, como são todas as buscas no garimpar das preciosidades dos Sentidos do existir, mas que, com o decantar das aprendizagens, nos fluxos in-tensivos das trajetórias, podemos render os mesmos, cada vez com mais desvelo, intensidade e audácia. Assim, em cada compasso, os feixes do espanto e da admiração se propagam com o surgimento do novo, eivado de Sentidos, infundindo animosidade e encantação. Desse modo, sigo buscando converter as in-tensidades dos fluxos e movimentos que compõem cada travessia em possibilidades e em oportunidades múltiplas de errâncias e de aprendizagens, em momentos de iniciação, tanto minhas como dos estudantes. São processos de itinerâncias/*itinerrâncias* que tocam e fascinam.

Portanto, como os depoimentos revelam, podemos tornar o educar, com suas peculiaridades e sinuosidades, com suas heterogeneidades e ambivalências, em momentos de afirmação e de renovação dos Sentidos do humano. Nessa esfera, as falas apontam para o “despertar nossa sensibilidade” (Raquel), o aprender “a admirar a beleza” (Simone), o aprendizado da admiração; a busca da “interação

entre corpo, mente e espírito" (Mírian) vislumbrando assim, a inteireza in-tensiva do ser-sendo. Alguns falam que essas iniciações educativas proporcionam a "celebração da vida", a fruição de saberes encharcados de sabor que traduzem a passagem do "mecânico" para o "dinâmico", para o orgânico, vislumbrando a busca de sabedoria, do entrelace entre "o bem e o belo", no sorver o "encantamento da vida" (Rúbia).

Nos momentos em que nos encontramos em roda (dançando, cantando, brincando, celebrando...), emerge, de modo bastante intenso, o compartilhar do estar-juntos, dos sentimentos de cordialidade e de solidariedade, de alegria e de contenteza que sinergizam e entrelaçam. Momentos que estampam os tons mestiços que entrecruzam as diferenças na in-tensidade de vivências preciosas de celebração da vida, da coexistência; momentos de re-encantamento.

As imagens dos desenhos elaborados por alguns estudantes nas "avaliações" das disciplinas, constantes nas fls. 175 a 179, se desdobram em 2 momentos trazendo características que representam, em primeira instância, a postura dos mesmos no início das atividades e, em segunda instância, a postura destes do meio pro final da trajetória. Em todos eles, as primeiras imagens tracejam posturas marcadas pela linearidade e pela formalidade que conotam certa imobilidade e apatia. As segundas imagens revelam a dinamicidade dos tons mais curvos, conotando posturas que traduzem vivacidade e alumbramento. Ressalto que essa disposição das imagens em dois momentos foi iniciativa dos próprios estudantes.

Nas primeiras ilustrações é patente a representação de posturas marcadas por enrijecimento e imobilidade, enquanto que nas segundas são plasmadas posturas que revelam mais mobilidade e expansividade traduzindo a plasticidade do dinamismo dessa perspectiva de educar, do próprio existir. Nalgumas imagens, em primeira instância, também ficam bem realçadas posturas mais individualizadas, e em segunda instância, posturas mais coletivizadas acentuando o despertar do espírito de solidariedade e de compartilhamento que desponta com os desdobramentos das experiências tecidas.

Também é muito freqüente a elaboração de desenhos (vide fls. 180 e 181) que revelam os símbolos do sol, da clareira da compreensão, do olhar mais expansivo e alumioso; das flores, traduzindo alegria, florescimento do espírito e do coração; das árvores, conotando enraizamento, esverdecimento e o vicejar de flores e frutos; das borboletas que podem traduzir estados de fluência e de aberturas, expressão de movimentos e metamorfoses, como também a policromia do existir.

Outras imagens (fls. 182 e 183) configuram, de modos diversificados, os símbolos do círculo, da roda, traduzindo os entrelaces do estar-juntos; o

compartilhar de sentires e pensares; os fluxos rítmicos e expansivos do existir, do co-existir; o florescer coletivo de uma compreensão e de uma vivência do espírito interrogante e altivo, do trilhar caminhos curvos e abertos; a busca da relação entrelaçada entre razão e emoção, masculino e feminino, na fruição de sua coexistência criante.

As fotografias constantes nas fls. 184 a 187 revelam a plasticidade rítmica e a policromia de alguns dos *performances* elaborados e apresentados, tanto em aulas como noutros eventos pedagógicos que realizei. As *performances* se traduzem em apresentações plasmadas através das linguagens de Arte ou de expressões étnicas em que os conteúdos temáticos das atividades são ressemantizados, recriados e transfigurados através dos símbolos polifônicos dessas expressões. Dessa forma, conteúdos e formas se entrelaçam de modo in-tensivo através de momentos que podem ser considerados como ritos vivos de iniciação e que implicam na afirmação e na expansão, na criação e na recriação dos significados e Sentidos humanos de modo pregnante e anímico.

Tanto através das falas, como de minhas observações, percebo que as atividades que envolvem a corporeidade ao mobilizar emoções, sentimentos, energia/sinergia, interação etc., na proporção em que são conduzidas com cuidado, nos momentos mais diversos, podem contribuir, com bastante relevância e primor, nos processos educativos que vislumbram o advento da Sensibilidade.

Os diversos exercícios de sensibilização, de relaxamento, de sinergização etc. que implicam em processos de desbloqueamento, de descontração, de concentração, de contato mais próximo com o corpo próprio, bem como nos contatos que se descortinam com os outros através de olhares, toques etc., se convertem em experiências singulares de autodescoberta, de autoconhecimento, de despojamento, de auto-estima, do suscitar a simpatia e a empatia, o feixe do elã vital, a teia viva das co-aprendências. Implicam na dis-posição de educandos e educadores para os desafios dos processos educativos de modo mais despojado; na composição de um ambiente inter-humano acolhedor e prazeroso, de incrementação de uma atmosfera educativa com mais arejamento e animação; no cuidado com a inteireza do ser-sendo de cada um e de sua interligação com os outros; no cultivo da afetividade que entrelaça, amoriza, e que dá cromaticidade educar, ao existir e ao co-existir.

### **03.4 – As ressonâncias das vozes dos estudantes II**

O que entitulo como “As ressonâncias das vozes dos estudantes II” apresenta as escutas que realizei nas Oficinas com estudantes de outras disciplinas em duas

turmas de Pós-graduação em Psicopedagogia na UNEB (Serrinha e Paulo Afonso) e de três turmas do curso de graduação em Pedagogia, sendo uma turma na UEFS e duas na UNEB, entre os anos de 2005 e 2006.

**Indagação 01:** O cuidado com a Sensibilidade (emoções, sentimentos, intuição, simpatia, corporeidade, imaginação/imaginário, poético, razão compreensiva...) está mais presente ou mais ausente no cotidiano das práticas educativas? Como e Por que?

Das 85 “enquetes” em que obtive respostas das indagações, 75% dos estudantes afirmaram que está mais ausente e 25% afirmaram que está mais presente (ou ficando mais presente). Algumas das “enquetes” foram respondidas em duplas ou em trios.

Os que consideram que a Sensibilidade está mais presente nas ações do educar, de modo geral, justificam (como e por que) que está ainda “timidamente” e “aos poucos” se tornando presente; está mais “no campo do discurso” (José); “os educadores hoje, buscam incrementar atividades com textos poéticos, (...) músicas, danças, dramatizações” (Lívia). Sueli afirma que a presença do cuidado com a Sensibilidade tem ocorrido “com brincadeiras, jogos, músicas, expressão corporal etc.” Diversos respondentes pontuam que essa perspectiva, com dificuldade e processualmente, tem se tornado mais presente, sobretudo, através dos “temas transversais” (Cássia) que sugerem a “necessidade de trabalhar com o corpo evitando os preconceitos” (Paula). Flávia e Júlia afirmam que atualmente “o aluno tem mais liberdade em sala de aula, maior aproximação com o professor e colegas e oportunidade de expressar sentimentos”. Cássia, Lúcia e Rita falam que “atualmente o docente trabalha mais a imaginação dos alunos”.

Dos 75% que consideram a Sensibilidade mais ausente nas práticas educativas, alguns acentuam que isso ocorre em decorrência do fato de que a grande maioria dos professores não teve nenhuma formação nem preparação para o cuidado com a Sensibilidade: “tivemos professores duros” (Márcia). A grande maioria dos professores prima pelo cumprimento do conteúdo programático em que a “matéria é passada de forma fria, sem vida” (Alberto). Muitos professores se “acomodam” em reproduzir as “receitas” apresentando o “sistema como desculpa” (Ana). Nádia realça a “falta de compromisso e sensibilidade dos educadores” que, muitas vezes, consideram apenas o “mero vínculo profissional”.

Dessa forma, as práticas educativas são desenvolvidas “sem sentimentos, sem criatividade e dinamismo” (Cláudia). Alguns falam que muitos professores consideram que as atividades que mobilizam a Sensibilidade “os fazem perder

tempo" (Elma), são vistas como "algo ilusório" (Maria, Amélia e Paulina), pois o "importante é o conteúdo" (José).

Também está muito presente, de acordo com muitas das falas, os preconceitos que impedem os indivíduos de "se aproximar dos outros" (Geovane e Selma), o não saber lidar "com as próprias emoções" (Raimundo). Muitos argumentam também a predominância das "práticas educativas mecânicas" (Maria, Amélia e Paulina), o estado de conformismo no "cumprir as regras" (Cida). Núbia pontua que "não fomos educados para a transversalidade" mas para a "divisão do saber em disciplinas" (Admilson e Cleide) que desembocou na sua "fragmentação", em atitudes que "aviltam o corpo" (Tavares). Alguns também acentuam a "violência crescente nas escolas".

Para muitos estudantes, as práticas educativas se circunscrevem na esfera do superficial, acentuando apenas a "mecanização" e a "reprodução". Fomentam também a "competitividade", em que "as pessoas se petrificam cada vez mais" (Leila) mediante experiências em que reina a "distância entre professor-aluno" em que "os sentimentos não são valorizados" (Solange) e que projeta "seres rancorosos e insensíveis" (Marcos). Jesiel e Aura afirmam que "A escola não vê o indivíduo como um todo e sim fragmentado, separado do lado afetivo/emocional".

**Indagação 02:** Quais as implicações da ausência do cuidado com a Sensibilidade nas práticas educativas?

Muitas das respostas realçam que a ausência do cuidado com a Sensibilidade na ação do educar implica nos processos de "mecanização" e de "tecnização" da mesma através de um "ensino mecânico" que se traduz em "aulas desmotivadas", em "ausência de interação", em que os estudantes "ficam 'inertes' em suas cadeiras" (Rosane). Desse modo, "as aulas tornam-se apáticas, frias, repetitivas" (Conceição) em que o "processo de ensino e aprendizagem perde seu significado" (Leila). Nessa esfera, o "corpo está reprimido", forja-se "corpos estáticos, apáticos e amorfos" (Mirtes e Luciene) e ocorre "baixa auto-estima" (Telma).

Nesse contexto em que é afirmado que o descuido com as emoções e com os sentimentos é prevalente, é grande o índice de "atitudes agressivas e violentas". Essa escola forja "seres irritados, tristes e doentes" (José), "relações estressantes e agressivas" (Rosa e Sandra), "relações ásperas" (Diana). Torna-se, assim, "um lugar chato, cansativo" (João), na proporção em que predomina o racional em detrimento do emocional; "leva a produção de 'robóticos'" (Adriana e Clécia), de seres "frios" e "insensíveis". Assim, "as pessoas ficam como que travadas" (Inácia) e "fechadas".

Mônica afirma que “a aprendizagem puramente racional não surte muito efeito”. Dessa forma, diversos estudantes falam que a mesma “fica muito chata” com o atrofiamento “das linguagens do sentir” (Telma), o que incide na “falta de ética (...) de afetividade, interação e compreensão” (Telma), levando à “desumanização”. Assim, com essa “falta de amor” (Rosa e Sandra), a educação projeta o indivíduo “fechado, recalcado que não consegue se relacionar por completo com outras pessoas” (Cida). Valéria declara que “não se pode educar sem sentimentos” e Carlos pontua que, dessa forma, o educar privilegia o “ter, a mecanização, a automatização (...) que deixa de lado a poesia da vida”. Cássia, Lúcia e Rita acentuam que nessas práticas educativas que desconsideram o cuidado com a Sensibilidade ocorre “o fracasso escolar, evasão, repetência, aluno não reflexivo e sem criticidade”.

Alguns apontam também para aspectos de cunho mais institucional e estrutural como a “superlotação das salas”; as posturas de “cobrança da direção”; o “descompromisso” de professores e de administradores; a superestimação da dimensão técnica: “quem manda no pedaço é a técnica” (Fábio); a presença assustadora da “violência” etc., como variantes que estão diretamente ou indiretamente implicadas no descuido do educar como formação para os valores humanos, para a Sensibilidade.

**Indagação 03:** Quais as implicações da presença desse cuidado com a Sensibilidade no cotidiano das ações educativas?

O cuidado com a Sensibilidade no cotidiano das ações educativas “humaniza e aclara o raciocínio lógico” (Leila). Para muitos, “desenvolve a interatividade”, “leva à humanização”, ao “aprender a viver”, a “descoberta e desenvolvimento das potencialidades”. Faz “aflorar a consciência, aquilo que somos” (Mércia). Contribui na “formação de um ser mais feliz, mais aberto para a convivência” (Bete). Implica em “mais abertura e compreensão de si e dos outros” (Lenilda), leva ao “conhecimento de si mesmo (...) a estar aberto ao novo” (Delma). Instaura uma “relação de amizade entre aluno e professor” (Miguel) em que procura-se “valorizar o compartilhar, o doar-se” (Dulce e Natália). Supõe “Um professor bem aberto para lidar com as diferentes situações” (Tânia), para que haja “mais humanização”.

Dessa forma, o educar leva à “paixão de criar” (Telma), ao “fortalecimento das relações interpessoais, aulas significativas, desenvolve o ser humano integralmente” (Cátia). Isso se traduz num “ensino satisfatório” (Vanda) que proporciona o “crescimento interior” (Marta e Cleonice), “a auto-estima, socialização, solidariedade, bem-estar coletivo, criatividade” (Telma). Ocorrem “melhores condições de aprendizagem e de convivência além de proporcionar um ambiente de

trabalho e de estudo prazeroso e descontraído onde o processo de construção e reconstrução do conhecimento brota significativamente” (José), mediante um “dinamismo” e uma “interação” em que “predomina a simpatia, a compreensão, a amorosidade e o prazer de celebrar a vida” (Maria, Amélia e Paulina).

Assim, Isaias afirma que “teremos seres mais humanos e menos mecânicos” e podemos ultrapassar o “educar para 'vencer'” (Iara) e atingirmos o “educar para viver” (Iara). Um educar “na formação de alunos (...) capazes de compreender o outro e o mundo” (Lívia), de “forma mais aprazível (...) com empatia (...) interrelação amorosa” (Telma); que fomenta a formação de “indivíduos despojados, espontâneos” (Rosane); que leva ao “respeito mútuo, solidariedade (...) [a] práticas criativas e inovadoras, [à] valorização do ser humano” (Jorge e Maura).

Esses desdobramentos proporcionam uma “melhor interação professor-aluno e comunidade” (Marcela). Antonia afirma que “Não se pode conceber qualquer atividade interpessoal sem sensibilidade” pois a mesma leva à “humanização do ser” (Valmira), “torna as pessoas mais amorosas” (Graça). O cuidado com a Sensibilidade implica no “preservar tanto as relações interpessoais como o meio ambiente” em que “aprendemos a respeitar as diferenças culturais” (Renilda), vislumbrando o “espírito de solidariedade”, de “relações mais abertas” (Ivani).

Marleide fala da “formação de um ser que se vê como um todo”. Flávio e Júlia falam de um “sujeito capaz de amar e respeitar o próximo vivendo de maneira mais prazerosa”. Maria, Amélia e Paulina pontuam que essa ação de educar possibilita a “formação de cidadãos sensíveis à problematização e situações existentes no nosso cotidiano”, e Ada fala da “formação de pessoas aptas a desenvolver estímulos que possam transformar sua vida e o mundo”. Júlia e Aura afirmam que essa ação de educar torna a “pessoa mais sensível diante dos problemas do mundo (...) mais aberta ao diálogo, à compreensão”. Cássia, Olinda e Pereira enfatizam que a mesma implica em “motivação, criatividade (...) aluno reflexivo e crítico”, em que o mesmo “explora um novo mundo” (Sara). Diversos estudantes acentuam que com essa perspectiva de educar ocorre a constituição de um ambiente educacional “mais prazeroso”, “acolhedor”, de “interação e diálogo” que fomenta a compreensão de que “somos interdependentes” (Alcione).

João assevera que “quando envolve o amor, carinho, simpatia (...) vamos contribuir na formação de cidadãos mais humanos”. Avani acentua que precisamos contribuir na “formação de cidadãos críticos, porém humanos”. Celita diz que o “ser humano não é só razão (...) precisa ser amado, compreendido”. Elma pontua que essas atividades fazem “com que preste-se mais atenção ao educando percebendo

que ele é um ser que pensa e que tem sentimentos”, “levam a uma boa aprendizagem” (Marcos).

Referindo-se às experiências com a corporeidade, Leila fala em “se descobrir no outro através do contato físico e emocional” e Nádia realça que “a partir do sentir a si mesmo você percebe e valoriza o outro (...) você entende mais, compreende mais, ajuda mais”. Cátia pontua que com as atividades corporais “nos sentimos mais relaxados, cheios de luz, vida e temos ânimo para conviver com o próximo”. Carlos afirma que essas experiências educativas levam “a pessoa a sentir-se com mais ânimo e disponibilidade” para as trajetórias do educar, do existir. Delma enfatiza a relevância de “começar de dentro para fora”. Lenilda sabiamente arremata que assim as mesmas “torna[m] o aluno mais consciente de seu 'eu', de sua capacidade e limitação, do cuidado que deve ter com seu corpo e sua alma”.

### **03.5 - Considerações acerca das vozes dos estudantes II**

Também serão sucintas as considerações acerca das falas dessas indagações, pois, de modo similar às vozes dos estudantes de minhas disciplinas, os conteúdos das mesmas serão tratados, direta e indiretamente, com ponderações mais expansivas no próximo capítulo da tese.

Como vimos nas falas dos estudantes, 75% enfatizou que o cuidado com a Sensibilidade está mais ausente nas práticas educativas cotidianas, e 25% destes afirmou que está mais presente nelas. Desses 25% que apontaram essa presença, alguns explicitam que a mesma está ocorrendo gradativamente, “aos poucos”, de modo que, assim, não representa ainda maior presença. José, como vimos, afirma que essa presença está mais “no campo do discurso”. A incorporação desse cuidado com a Sensibilidade mediante a pregnância de posturas vivenciais é um desafio bastante difícil em nossas práticas educativas instituídas em consequência da predominância dos modelos mecanicistas. De certo modo, considero um passo significativo o fato de que, mesmo ainda no plano mais teórico, a temática da Sensibilidade começa se fazer presente nas ações do educar.

Outros pontuam que essa presença tem ocorrido com certa frequência revelando algumas mudanças qualitativas que começam a acontecer nas ações educativas, mesmo que em pequenas proporções. Essas mudanças acontecem mediante a articulação nas diversas aulas e em alguns eventos educacionais de linguagens de Arte como “músicas”, “textos poéticos”, “teatro” (dramatizações), “danças”, como também através de “jogos e brincadeiras”, de “expressão corporal” etc. Alguns atribuem essas alterações às tentativas de aplicação do programa

instituído pelo MEC dos “Temas transversais” que aponta para a relevância de temas como Ética, Valores humanos, Ecologia, Corporeidade etc. na ação de educar.

Nessa esfera, alguns acenam com a perspectiva de que, de certo modo, nos últimos anos os professores têm tido mais cuidado nas formas de relação com os estudantes em que estes passam a ter “mais liberdade (...) e oportunidade de expressarem sentimentos” (Flávio e Júlia). Suas singularidades começam a ser um pouco mais consideradas e a “imaginação” tem estado mais presente através de atividades pedagógicas criativas.

Dos 75% que afirmam que o cuidado com a Sensibilidade está mais ausente na ação de educar, alguns argumentam o fato de que os professores, de modo geral, não tiveram formação para tanto. Essa constatação é patente dado a predominância das concepções e posturas pedagógicas escolásticas erigidas sobre os pilares do patriarcalismo, dos modelos mecanicistas. Em sua fala, Márcia diz que “tivemos professores duros”. Essa postura rigidificada se refere tanto às estruturas e aos regimes disciplinares que configuram os espaços escolares, suas ações pedagógicas, com sua herança militarista, como às posturas que incidem em compressão dos sentires, dos fenômenos da corporeidade, do imaginário.

Muitos acentuam que a maioria dos professores prima meramente pelo cumprimento funcional de seus papéis, dos conteúdos programáticos, o que ocorre através de processos instrucionais que se traduzem em posturas mecânicas e imbuídos de apatia em que “a matéria é passada de forma fria, sem vida” (Alberto), descontextualizada do vivido/vivente. Assim, a maioria dos professores se acomoda e se confina a esses ritos mecânicos em que apenas se reproduz as “receitas” determinadas pelo “sistema”, pelas estruturas tecno-burocráticas instituídas.

Como alguns realçam, tratar das dimensões sensíveis e imaginais que compõem a condição humana (corporeidade, sentimentos, paixões, imaginação, criatividade...), muitas vezes é até concebido como “perder tempo”, como coisas sem sentido, como “ilusões”. Esse quadro revela a extremação dos processos de dessensibilização e de desumanização dos sistemas escolares ao se lastrearem nas pedagogias redutoras que estabelecem a dicotomização entre sentir e pensar, entre corpo e mente. Dessa forma, prevalece a funcionalidade da reprodução mecânica de conteúdos desprovidos de vitalidade, desvinculados da pregnância do existir humano, descontextualizados da cotidianidade do viver dos protagonistas da ação do educar. Educar que, assim, é reduzido a processos instrucionais *caducativos* que incidem na desqualificação do *ser* mediante a superestimação da esfera da

quantificação, da lógica instrumental, dos ditames do *ter*, da competição que barbariza, do “educar para vencer” (Iara).

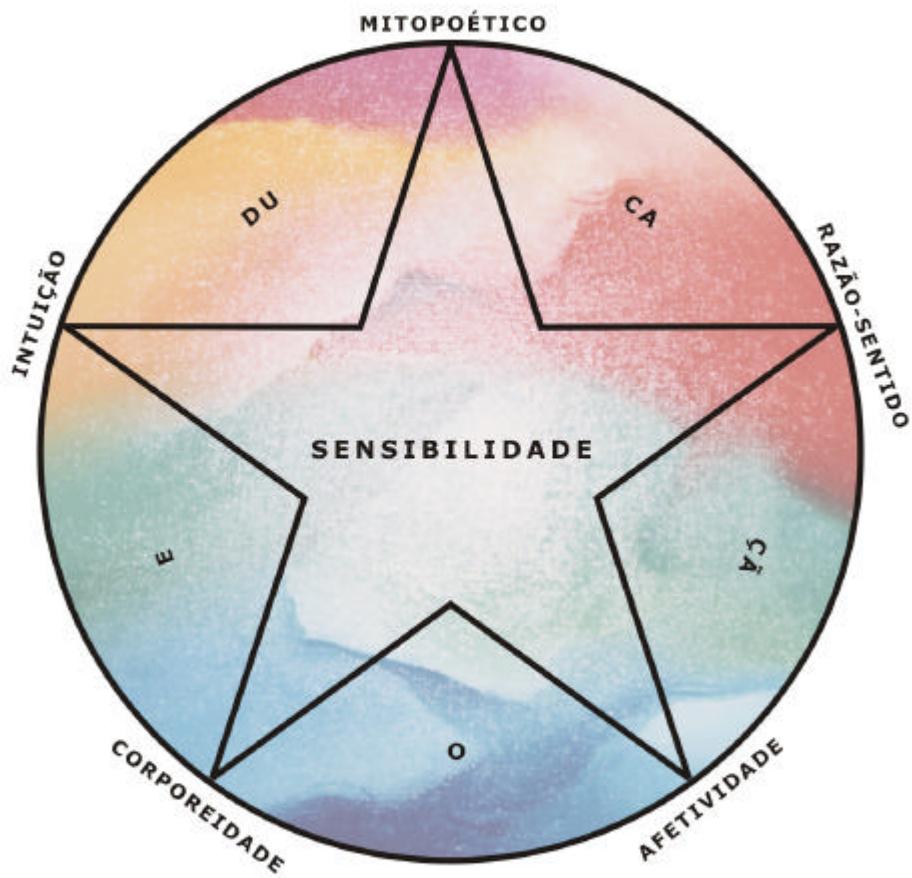
Dessa forma, muitos acentuam que as práticas educativas estimulam apenas a “mecanização”, a “competitividade” desembocando em atitudes glaciais em que as pessoas se “petrificam cada vez mais” (Leila) projetando, assim, “seres rancorosos e insensíveis” (Marcos). Forja-se, portanto, processos sistemáticos de desumanização e de barbarização. A maioria realça que a ausência do cuidado com a Sensibilidade no educar implica em ações educacionais que traduzem um “ensino mecânico”, a “tecnização” em que predomina a “ausência de interação” através de aulas “desestimulantes” que incorrem na “apatia”, no descuido com a afetividade, com as potencialidades criantes, com o *elã* vital.

Nessa perspectiva, as experiências pedagógicas se configuram na insipidez de processos considerados “chatos”, “cansativos” e “fechados”, como também desembocam em “relações estressantes e agressivas” (Rosa e Sandra) forjando “seres irritados, tristes e doentes” (José). A compressão das emoções, dos sentimentos, leva a atitudes defensivas, a processos de “robotização” e de desqualificação da vida que implicam na denegação do *húmus* do humano, dos valores humanos. Assim, as práticas educativas, como meras práticas instrucionais, afirmam os processos sistemáticos de “desumanização” e de desencantamento do humano, de desfiguração da condição humana. Práticas educativas que, desse modo, também contribuem no fortalecimento dos processos de esgarçamento e de barbarização do planeta.

De acordo com a maioria dos estudantes, a presença do cuidado com o advento da Sensibilidade nas práticas educativas implica em processos intensivos de “humanização” que levam ao “aprender a viver”, à “interatividade”, o “aflorar a consciência, aquilo que somos” (Mércia); leva ao “conhecimento de si mesmo (...) a estar aberto ao novo” (Delma). Desse modo, instala-se um educar que se processa a partir do *pathos* criante que faz despontar o espanto, a “paixão de criar” (Telma), que impulsiona as “relações interpessoais”, o cultivo do saber com sabor que torna as “aulas significativas”; que leva ao “desenvolvimento do ser humano integralmente” (Cátia) ultrapassando as pedagogias que fragmentam e mutilam. Um educar que inspira e impulsiona a “auto-estima”, os valores da “solidariedade”, do “bem-estar coletivo”, a “convivência”. Ou seja, que promove as aprendizagens do ser-sendo de si mesmo e do ser-sendo-com-os-outros através dos ritos de iniciação aos valores primordiais que dão Sentido à vida, ao “viver”.

Nesse horizonte, com alguns tons similares às vozes apresentadas anteriormente, educar se traduz na busca do cuidado com os valores humanos; proporciona processos de “autoconhecimento”, de auto-educação, de auto-aprendência; impele à expressão livre e fluente dos sentires e pensares; das co-aprendências do estar-sendo-no-mundo-com-os-outros; do cuidado com a simpatia e com a empatia que aproximam e entrelaçam no “compartilhar” as expressões mais intensas do existir, do co-existir e que nos fraterniza; suscita a expressão da imaginação criante, do pensamento inventivo, da consciência compreensiva; conduz às buscas do advento da inteireza in-tensiva do ser-sendo, da complexidade da condição humana.

Um educar que, portanto, leva à formação “de cidadãos sensíveis” (Maria, Amélia e Paulina), “críticos, porém humanos” (Avani), que, assim, podem articular a interligação criante entre o corpo e o espírito, o pregnant e o anímico. Que projeta cidadãos capazes de “transformar sua vida e o mundo” (Ada), abertos “ao diálogo, à compreensão” (Júlia e Aura), mediante o despertar da consciência de que todos “somos interdependentes” (Alcione). Um educar que implica no cuidado com a ética e a estética, com os valores supremados do bem e do belo; que, assim, pode compelir na busca do *Ecohumanismo* em que aprendemos a nos relacionar dialógica e amorosamente com todos os seres constituintes da teia ecossistêmica, em nossa condição de interdependentes.



## Capítulo 04

### O FENÔMENO DO EDUCAR COMO UM RITO DE INICIAÇÃO AO ADVENTO DA SENSIBILIDADE

*Educação é aquilo que fica depois que  
esquecemos o que nos foi ensinado na escola.*

Albert Einstein

*A educação tem sentido porque o mundo não é  
necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos  
são tão **projetos** quanto podem ter projetos para o mundo.  
A educação tem sentido porque mulheres e homens  
aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem,  
porque mulheres e homens se puderam assumir como seres  
capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem.  
De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem.  
A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens  
precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente  
fossem não haveria porque falar em educação.*

Paulo Freire

*Educar é arrancar de dentro para fora,  
fazer brotar os sonhos e, às vezes,  
rir do mistério da vida.*

Daniel Munduruku

As meditações que teço nesse capítulo se configuram como articulações que se desdobram, direta e indiretamente, dos capítulos anteriores da tese, tanto em suas incursões mais especificamente teóricas, como das urdiduras do vivido relativas à ação cotidiana de educar. Mediante um processo de decantação desses capítulos, essas meditações operam ponderações que os fazem convergir para a compreensão do fenômeno do educar como um rito de iniciação ao advento da Sensibilidade.

Compreendo o educar como ação que se descortina nas mais diversas instâncias de nosso estar-sendo-no-mundo-com-os-outros, desde as esferas mais institucionais e formais como a Família, a Escola, as Igrejas, as Associações, as ONGs etc., às esferas mais aleatórias e informais nos influxos do co-existir cotidiano. Portanto, as meditações que são plasmadas nesse texto se norteiam nessa

compreensão pluralista de educar, e pontuam, sobretudo a especificidade da ação educativa nas práticas das instituições escolares/acadêmicas. Porém, analogicamente, essas meditações também atravessam as demais instâncias educativas considerando as similaridades que existem entre estas, apesar de suas diferenças, no transcurso de nosso processo civilizatório.

Nascemos no mundo como seres depositários de potencialidades diversas que, mediante os processos educativos que vivenciamos, na dinâmica dos contextos culturais em que estamos imersos, podem ser garimpadas e cultivadas, na constituição de nossa condição humana como *homo sapiens-demens-symbolicus*. Apenas o nascimento biológico que implica, intrinsecamente, em certas marcas da atmosfera do humano, não garante, necessariamente, nossa presença existencial no mundo como seres ontologicamente humanos. Carecemos da inserção na teia dinâmica da cultura para que nos humanizemos (ou nos desumanizemos).

Esses processos formativos de iniciação são chamados de ação educativa, do exercício de educar – de Educação. Processos que se descortinam mediante uma multiplicidade de repertórios e de modalidades, tanto por vias formais, quanto por vias informais, como pela imbricação de ambas, nos interfluxos do cotidiano vivido/vivente de cada indivíduo.

Há duas vertentes etimológicas que apresentam conotações distintas para o vocábulo Educação/educar que são as expressões latinas *educare* e *educere* (DEBESSE e MIALARET, 1974; FULLAT, 1995). *Educare* significa ação de formar, nutrir, guiar e instruir. *Educere* conota tirar para fora de, conduzir, levar e criar. *Educare* apresenta características mais externas que configuram uma ação de cunho instrucional, de transmissão de saber que se processa de modo assimilativo. Refere-se mais à formação técnica. Assim, *educare* implica em posturas mais funcionais que concebem a ação educativa como processo de transmissão de conhecimento, de reprodução de saberes e de valores instituídos, de modo relativamente estático e mecânico.

*Educere* incide em processos educacionais que emergem desde dentro, que, com seu dinamismo e in-tensidade, fomentam o espírito de criticidade e de inventividade, o senso intuitivo e a imaginação criante dos indivíduos. Processos que também implicam na transmissão e na assimilação dos saberes e dos valores instituídos, mas, sobretudo, implicam em sua expansão, criação e recriação, nas in-tensidades dos fluxos moventes da cultura, através da renovação e da instituição de novos saberes e sentires. Desse modo, a ação de educar incide no cuidado com a iniciação aos Sentidos humanos, de modo teórico e vivencial. Descortina processos

que fomentam as potencialidades criantes de cada indivíduo imerso em seus contextos culturais, em seu *ethos* vivo, redivivo.

Assim, a ação de educar se nutre nos repertórios desse *ethos* de cada grupamento humano, como tesouros pregnantes e anímicos que sedimentam os seus valores primordiais. O *ethos* se constitui como amálgama que se estrutura nas camadas mais profundas e inconscientes do ser-sendo, expressando os sentimentos, as crenças e os valores que performam as cosmovisões e as posturas dos indivíduos e de seus grupamentos. O dinamismo do *ethos* instaura hábitos e atitudes, modos de ser e de estar sendo no mundo vivido/vivente; se compõe de arquétipos configurados pelas imagens que povoam nosso inconsciente coletivo e que, com sua plasticidade, inspiram e co-movem as afecções, a imaginação criante, a Sensibilidade. A dinamicidade dos repertórios do *ethos* traduz os valores e os Sentidos que *animam* o existir.

De modo antropofágico, a ação de educar se nutre do deglutir e do ruminar a carne e o espírito desses repertórios alumbrados dos símbolos mitopoéticos que estruturam o *ethos*. Com sua seiva anímica, esse *ethos* inspira processos de afirmação, de criação e de recriação dos valores, dos Sentidos. Portanto, além dos processos de apreensão e de compreensão dos repertórios culturais instituídos, portadores de valores e de sentires, das cosmovisões que constituem cada grupamento, nas ações do educar esses repertórios são também ressemantizados e reinventados nos fluxos da cultura. Cultura como entramado simbólico que é marcado por permanências e mudanças, no dinamismo de seus processos abertos e inacabados, em que podemos instituir e descortinar a *eterna novidade do mundo*, o estado re-nascente do ser-sendo.

Nessa esfera, o educar se configura como ação dinâmica e in-tensiva dos indivíduos e grupos que articula seus saberes e sentires mediante os influxos de seus repertórios culturais. Ação que ao se nutrir desses acervos culturais implica no cuidado com a iniciação aos valores humanos nas in-tensidades de nosso estar-sendo-no-mundo-com-os-outros; que supõe processos constantes de aprendizagem e de co-aprendência dos Sentidos do existir humano em sua constituição biocultural.

O eixo semântico de *educere* traduz processos de condução. Ou seja, partindo do lugar existencial em que estamos circunscritos no mundo, na contextura dos entre-lugares, somos impulsionados às aventuras das buscas e descobertas, dos processos de renovação e de criação de valores e de Sentidos que afirmam e robustecem a condição humana. Assim, educar traduz uma aventura inaugural, alterativa, na dinamicidade do horizonte aberto dos Sentidos. Nesses fluxos,

mobilizamos as potencialidades criantes de nossas singularidades proporcionando a afirmação e a construção dos Sentidos do existir, da saga aberta de nossa destinação no mundo com os outros.

Con-duzir conota caminhar com, co-participar dos processos, dos deslocamentos, das travessias, de modo co-laborativo. Portanto, não significa uma postura de passividade e de apatia em que alguém, de modo vertical, impõe saberes sobre os outros, monológica e autocraticamente. Educar supõe a química do aprendizado das relações, da relacionalidade, de modo horizontal e co-implicado, em que os en-volvidos na ação co-operam e co-participam dialogicamente, mediante os matizes das singularidades e as inter-relações das diferenças nas in-tensidades dos processos de co-aprendência. Assim, muito mais que *ensinância* educar conota aprendizagem, co-aprendência. Toda aprendizagem, em seu sentido mais vasto, traduz co-aprendência, em níveis diferenciados, nos interfluxos das relações de coexistência entre os indivíduos humanos.

Aprendência e co-aprendência supõem com-partilhamento de sentires e de pensares, dos modos diversificados do ser-estar-sendo, da pluriformidade das condições do existir. Com-partilhamento de cosmovisões e de posturas singulares e plurais dos repertórios dos saberes e sentires que constituem a complexidade da condição humana. Condição humana que, como vimos, se configura através de suas ambigüidades e paradoxos, de suas incertezas e indeterminações, como condição eternamente inacabada em seu estar-sendo, mediante o dinamismo dos feixes tensoriais das contingências.

Educação como rito de iniciação implica numa compreensão da mesma como ação viva, tecida de modo teórico e vivencial, nos processos de afirmação e de renovação dos Sentidos humanos. Ou seja, através da articulação de saberes/conteúdos (repertórios culturais), de processos de meditação e de ruminação teórica, e conjuntamente, de forma simultânea e alternada, através de experiências vivenciais em que os saberes são mediados por momentos e processos de fruição em que o corpo e o espírito copulam com in-tensidade. Inspirado nas sabedorias de seu povo indígena, Munduruku (2002, p. 72) proclama que "Aprende-se a tradição vivendo-se a tradição. A fórmula é simples, é a fórmula do exemplo", da experiência vivida/vivente com seu poder educativo incontornável.

Assim, podemos tecer saberes (*sapere*) que incidem em buscas de sabedorias que podem ser sorvidas na pregnância das vivências cotidianas. Aprendemos e compreendemos de forma mais intensa aquilo que atravessamos e que nos atravessa por inteiro, na calidez e na nervura das experiências vividas/viventes.

Martins (1992, p. 85) realça que “Somente o que é aprendido por meio da experiência e pessoalmente apropriado será verdadeiramente conhecido”. Aprendizagem como apropriação e reapropriação singular de Sentidos provados pelos sentidos perceptivos do corpo e do espírito, de modo coexistencial.

Nas ressonâncias das falas que apresentamos, Elza, de forma lapidar, afirma que “A utilização de ‘ritos de iniciação’ (...) no decorrer das aulas ajuda muito na compreensão dos conteúdos, com o desenvolvimento da consciência e da vivência de sentimentos”. As ações de educar que se configuram como ritos de iniciação são realizadas de modo teórico-vivencial e proporcionam aprendizagens que nos marcam por inteiro, através das mais diversas formas de vivenciação destes, em que corpo e espírito se enredam de modo coexistencial. Essas iniciações mobilizam de forma ampla nossos sentidos perceptivos e compreensivos, bem como, nossa imaginação e espírito criantes para as in-tensidades dos desafios e buscas, para a sedimentação e a criação de Sentidos anímicos.

O que nos atravessa desde dentro mobilizando a corporeidade, a pregnância dos sentires, e de modo implicado, a consciência compreensiva, a espiritualidade, inspira e infunde o elã do anímico, a polifonia dos Sentidos do existir. Ao ritualizar, re-atualizamos, elaboramos e perlaboramos internamente, de modo pregnante e anímico, operando a fruição das aprendizagens, da afirmação, da criação e da recriação dos Sentidos. Assim, os sentidos perceptivos e compreensivos, a consciência e o imaginário ruminam e decantam projetando saberes e sentires encarnados, impregnados de elã vital. Saber eivado de *sapere*, encharcado de *húmus*, que tem o gosto da pregnância do viver e que, assim, implica na busca espirituosa de sabedoria.

Essa ritualização desborda in-tensidades germinais que nos mobilizam nos processos de invenção e de criação; dão cromaticidade aos Sentidos, ao existir. Leva ao cuidado atencioso com os valores primordiais do ser-sendo-com-os-outros; às aprendizagens e às co-aprendizagens da fineza do ser. Naranjo (2005, p. 138) afirma que “la educación necesita volver a ocuparse de la dimensión profunda del ser humano”, de sua condição anímica.

#### **04.1 - A predominância das práticas educativas instrucionais**

*Não basta ensinar ao homem uma  
especialidade. Porque se tornará uma  
máquina utilizável, mas não uma personalidade.*

Albert Einstein

*O ensino predominantemente racional e objetivo  
se tornou absurdo e monstruoso no seu desperdício de vida.*

Carlos Amadeu B. Byington

*Se somos educados, apenas, para sermos cientistas,  
eruditos com seus livros, ou especialistas devotados à ciência,  
estaremos então contribuindo para a destruição e a desgraça do mundo.*

J. Krishnamurti

As práticas educativas instituídas em nossa sociedade se configuram, de modo predominante, como práticas instrucionais na proporção em que privilegiam a pragmaticidade e a funcionalidade vislumbrando a (in)formação técnica dos indivíduos para o exercício de suas funções profissionais, de seus papéis sociais. Dessa forma, como vimos nas falas dos estudantes, as práticas instrucionais se caracterizam como processos “mecanizados” de transmissão dos saberes tecnocientíficos instituídos através de procedimentos de natureza técnica e instrumental em que as demandas do *ter* são superestimadas em detrimento dos valores do *ser* incidindo em processos sistemáticos de “desumanização”. Investe-se em processos instrucionais de caráter informativo que funcionalmente instruem os indivíduos para o cumprimento de seus papéis sociais. Papéis que, em si mesmos, se configuram como representações externas, como máscaras que projetam os modelos empadronados pelas instituições sociais.

Essas práticas instrucionais se estruturam e se fundamentam nos princípios pragmáticos da eficiência e da eficácia em que o saber é considerado, de modo utilitário, como capital e como mercadoria que funcionaliza os processos tecnológicos, a produtividade, através de suas lógicas mecanicistas.

Desse modo, as práticas instrucionais “preparam” “recursos humanos” como entes competentes para funcionalizarem as máquinas e os modos de produção sócio-econômicos garantindo, assim, a eficácia dos aparatos tecno-burocráticos dos poderes instituídos através da cadência de sua ordem monocórdica que privilegia os

princípios do *ter*, a posse das coisas. Inclusive a posse dos próprios seres humanos que, nessa esfera, são reduzidos aos formatos de seus papéis profissionais, sendo assim expropriados de si mesmos. Profissionais que, com a eficiência no cumprimento de seus papéis, garantem a eficácia da ordem estabelecida na compulsão de processos que uniformizam e coisificam. Desse modo, os seres humanos são convertidos em meros recursos, em coisa, sob os ditames da hegemonia dos poderes que operam a tecnociência e as estruturas sócio-econômicas na funcionalização das instituições sociais com seus sistemas produtivos.

Nas práticas instrucionais as coisas são privilegiadas em detrimento do existir das pessoas, da condição humana. A existência passa a ser instrumentalizada a serviço dos fins que se traduzem na funcionalização eficaz da tecno-lógica para o fomento dos processos de produção. Processos que devem incrementar lucros cada vez mais extravagantes mediante a lógica perversa dos modelos econômicos que superestimam a instância do quantitativo, do *ter*, vilipendiando a expressão qualitativa do existir humano, do ontológico. Dessa forma, as instituições educativas, como se fossem fábricas, em grande medida, são confinadas à produção da ignorância no que se refere à compreensão do humano, ao cuidado com os valores humanos, com a condição humana.

Nessa perspectiva, as práticas instrucionais forjam indivíduos bem comportados e bem conformados aos parâmetros da tecno-lógica, dos cânones dos poderes instituídos para que sua reprodução e afirmação sejam garantidas. Para tanto, são articulados procedimentos metodológicos sofisticados através de processos disciplinares que ordenam, com eficácia, os saberes e os comportamentos. Nas salas de aula, como vimos nas falas dos estudantes, predominam as “aulas desmotivadas” (diversos), “apáticas, frias e repetitivas” (Conceição). Salas de aula que tendem a se converter em “celas de aulas”, com sua arquitetura geométrica linear e com seus procedimentos didáticos rigidificados. As mesmas são moduladas em filas retas que forjam relações disciplinadas levando à imobilidade e à apatia dos e entre os indivíduos.

Gusdorf (1995, p. 86) afirma que “a maior parte dos professores não são mestres. Dão aulas, se encarregam de cursos, honestamente, como bons funcionários”. Cumprem, de certo modo com eficácia, seus papéis de transmissores e de reprodutores de informações, de saberes técnicos; funcionalizam os sistemas instrucionais instituídos. Porém, não cuidam nem deflagram processos educativos de iniciação ao advento dos valores humanos, do cuidado com a Sensibilidade humana. Como afirma Márcia “tivemos professores duros” que se restringem apenas ao

âmbito funcional e instrumental dos seus papéis profissionais, ao cumprimento das ordens estabelecidas.

Os estatutos da ordem e da disciplina são instituídos pedagogicamente na formatação de comportamentos ordeiros, controlados e controláveis. Desde o disciplinamento dos saberes tecnocientíficos, com suas fragmentações que mutilam, ao controle dos comportamentos, os processos instrucionais se instalam com suas pedagogias disciplinares que ordenam e domesticam. Essas pedagogias são lastreadas nos princípios do patriarcalismo com a supremacia das posturas do masculino, em suas modalidades infladas, que se traduzem na hostilidade dos instintos primários mediante o poder de apropriação e de dominação.

Como vimos anteriormente, as atitudes patriarcais implicam em competição e apropriação dos bens e dos indivíduos que são, assim, reduzidos a objetos servis, a coisa apropriável. Essa pedagogia patriarcal é bastante presente em nossas práticas educativas através da tirania de seus poderes fundados tanto no machismo como no economicismo. Poderes que são denegadores da Sensibilidade e dos valores humanos primordiais.

Destarte, as pedagogias instrucionais instituem processos de empadronamento dos indivíduos aos estatutos de suas lógicas homogeneizantes. As diferenças são comprimidas e pretensamente diluídas para que os mesmos sejam docilizados e conformados pela uniformidade de suas lógicas. Instala-se assim, uma “pedagogia de rebanho” que pretende reduzir os indivíduos a seres bem comportados e controlados pelo aparato de suas leis e normas que aprisionam e bestializam.

O corpo, as dis-posições sensíveis, as afecções, a imaginação criante dos indivíduos são emplastados pela austeridade das normas disciplinares para que os mesmos sejam convertidos em seres “robóticos”, em “máquinas produtivas”, em entidades disformes tomadas pela apatia. Forja-se “corpos estáticos, apáticos e amorfos”, na fala de Mirtes e Luciana. Projeta-se uma pedagogia mecanicista que, com suas normas e procedimentos técnicos e fechados em si mesmo, tende a instrumentalizar e reduzir os corpos à frieza da funcionalidade das máquinas. Os procedimentos técnicos, como meios, como instrumentos lógicos, são convertidos em fins, e a esfera do ontológico, dos fins e dos Sentidos, é reduzida a meios; é instrumentalizada.

Dessa forma, a escolástica das práticas instrucionais forja indivíduos apáticos, conformados aos cânones de suas doutrinas que interdita o dinamismo do elã de sua Sensibilidade. Indivíduos que, assim, apresentam “baixa auto-estima” (Telma).

Essas práticas instrucionais se encerram na sua funcionalidade utilitária que desqualifica a singularidade do humano e que embaça o horizonte dos Sentidos existenciais e anímicos.

As pedagogias escolásticas instauram o ascetismo de práticas educativas que propagam valores moralistas denegadores da pregnância das afecções e da corporeidade humana, pretendendo, desse modo, forjar indivíduos glaciais. Como vimos no capítulo 3, nos desdobramentos dessas posturas pedagógicas, o cuidado com a Sensibilidade é até considerado, por alguns professores, como “perder tempo” (Elma), como coisa “ilusória”. Expressões que traduzem com intensidade o estado de extremação a que chegou o processo de dessensibilização e de desencantamento na cotidianidade da ação de educar.

Desse modo, essas pedagogias instituem ações educativas inodoras, marcadas pela insipidez, desprovidas de elã vital. Superestimam as instâncias intelectivas mediante a propagação de conceitos rigidificados, de conteúdos e formas descontextualizados das in-tensidades do existir. Propagam um saber descarnado que represa o dinamismo rítmico da corporeidade e da plasticidade das afecções, do *pathos* criante; que privilegia a esfera do extensivo, do fora, em detrimento da esfera do intensivo, do dentro.

Essas pedagogias instrucionais concebem suas ações didáticas/procedimentais como “treinamento” em que os indivíduos são “preparados” para a execução dos papéis e funções pré-estabelecidas pelas instituições sociais. Nos “treinamentos”, cabe a cada um assimilar e se adaptar aos conteúdos e formas empadronados com passividade e conformidade. Treinamento incide numa ação verticalista de cunho instrumental em que a uniformidade dos modelos que são impostos deve, necessária e funcionalmente, ser absorvida e reproduzida. Desse modo, os indivíduos são considerados como entes passivos, desprovidos de afecções, de imaginação criante, de capacidade de pensar crítica e inventivamente. Essas potencialidades são comprimidas e os mesmos tendem a se reduzir à sua mera condição de vegetatividade zoológica.

Na mecânica funcional dessas práticas educativas instrucionais os indivíduos não protagonizam nem inventam suas trajetórias e destinos, eles apenas *funcionam*; funcionalizam os saberes e valores já estabelecidos e determinados. Barbier (2001, p. 121) pontua que “O formador preocupa-se com o imaginário da relação com o saber. O instrutor interessa-se somente pela dimensão funcional-real da transmissão de conhecimentos”. Os professores, como instrutores, se confinam à condição de funcionários no exercício de seus papéis e os estudantes são confinados ao papel de

alunos – *alúmenos* – desprovidos de luz própria. Instrui-se para a administração das coisas e não para o cuidado com a Sensibilidade, com a condição humana, o que leva à perda do senso do humano.

Nessa perspectiva, essas práticas educativas instituem uma educação dessensibilizada em que as expressões das afecções (emoções e sentimentos), da intuição, do imaginário mitopoético e do pensamento meditativo, são denegadas. Operam processos de anestesiamento que atrofiam e entorpecem as dimensões sensíveis, a plasticidade dos sentidos perceptivos e dos Sentidos.

Essa compressão das afecções, como vimos, tende a forjar ressentimentos e modos inflados de expressão das mesmas em que predominam os estados instintivos de afetação. Estados que traduzem a hostilidade dos instintos vegetativos quando isolados dos demais sentidos humanos. Assim, as emoções são canalizadas através de atitudes que incidem em agressividade e defensividade. O descuido para com as emoções e com os sentimentos tanto pode incidir em apatia e frieza, como em afetação e sentimentalismo em que os mesmos são mobilizados de modo excêntrico levando a estados de dilapidação. Na proporção em que as emoções e os sentimentos não são cuidados com abertura e fluência, na expressão de suas potencialidades afirmadoras da vida, os recalques e bloqueios tendem a provocar as inseguranças e os medos que incidem em agressão e defensividade. Desse modo, como já fiz referência, as afecções são confinadas ao âmbito de seus instintos primários.

Com esses desdobramentos essas práticas instrucionais se circunscrevem na esfera da funcionalidade de seus objetivos que aprisionam e mutilam o dinamismo rítmico da transversalidade existencial do ser-sendo de educandos e educadores, dos acontecimentos educacionais. São confinadas na repetição da cadência mecânica da rotina do instituído. Tornam-se, assim, ações articuladas “de forma fria, sem vida” (Alberto). Ações desbotadas que, com a regulação de suas normas conformadoras, represam os fluxos de renovação da dinamicidade do existir.

A mera formação técnica para os papéis, para a profissão, modulada pelas lógicas patriarcais e mercadológicas, leva a processos de barbarização em que prevalecem os instintos primários de apropriação e de posse, a condição de hostilidade primária dos indivíduos. Confinados a esse estado de barbárie, de modo geral, os mesmos passam a se autodestruir, a destruir os outros, e se tornam, assim, os principais predadores do ecossistema planetário.

Essas práticas mecanicistas incidem na internalização sistemática de automatismos nos indivíduos através da mecanização de procedimentos que atrofiam

o dinamismo de suas potencialidades criantes. Esses automatismos engendram hábitos (*habitus*) que tendem a robotizar os comportamentos e reduzir as pessoas a compulsividade das máquinas. A predominância dessas práticas instrucionais descamba no que podemos chamar de *caducação* da educação. Ou seja, ao denegar e comprimir a dinâmica da plasticidade do educar, como processo in-tensivo e vivo que fomenta a expressão do elã vital, as capacidades criantes dos indivíduos, as práticas instrucionais tendem a desfigurá-lo através de suas posturas homogeneizantes; tendem a se desertificar na esterilidade de seus métodos e conteúdos desprovidos de vitalidade.

Obviamente que as pretensões dessas pedagogias instrucionais e mecanicistas não conseguem se instalar inelutável e implacavelmente nas práticas educativas na proporção em que estas se encontram imersas na dinâmica in-tensiva da cultura humana, dos fluxos tensoriais do mundo vivido/vivente; em que se processam mediante a expressão de suas contradições e de suas heterogeneidades. Assim, no interior das mesmas, através das inquietudes do *daimon* de seus protagonistas, se insurgem posturas transgressivas que resistem e desafiam os processos de homogeneização e de dessensibilização.

## 04.2 - O educar como processo de fruição da Sensibilidade

*O mundo possui mentes brilhantes,  
mas hoje, o mundo precisa de corações brilhantes.*

Dalai Lama

*Vivendo se aprende; mas o que se aprende  
mais, é só a fazer outras maiores perguntas.*

Guimarães Rosa

*Conhece-te a ti mesmo, pois assim, compreenderás  
tudo que és e saberás o que podes e deves fazer.*

Sócrates

*A maior missão do homem é dar à luz a si mesmo.  
É tornar-se aquilo que ele é potencialmente.*

Erich Fromm

Os espaços em que acontecem as ações do educar são constituídos, geoculturalmente, como entre-lugares em que os indivíduos, em sua condição biocultural, se encontram para com-partilhar e expandir as diversidades de seus saberes e sentires. São encruzilhadas mestiças em que se entrecruzam, com intensidade, a pluralidade de valores e de crenças dos indivíduos e grupos humanos e que potencializam fluxos tensoriais de relações dialógicas que podem enriquecer, aproximar e entrelaçar.

Esses entre-lugares fomentam a perspectiva da unidade na diversidade mediante o reconhecimento dos Sentidos humanos atinentes à singularidade de cada indivíduo e de seus grupamentos, bem como, a consciência da relevância dos processos de compartilhamentos in-tensivos das diferenças. Isso pode ocorrer através do cultivo e do cuidado para com os elos que nos agregam naquilo que é comum à nossa condição humana. Ou seja, mediante as interligações das semelhanças que nos proporcionam a coexistência como seres humanos, no garimpar as *pequenezas* e as *grandezas*, os enigmas dos tesouros da alma e do coração.

Essa compreensão do educar, em suas diversas modalidades, considera o mesmo como um rito vivo de iniciação que ocorre nesses entre-lugares como encruzilhadas em que se interpenetram os diversos saberes e sentires, as crenças e

os valores que constituem os repertórios de seus protagonistas. Ferreira Santos (2004, p. 53) assevera que “a educação de sensibilidade perpassa as práticas iniciáticas à Cultura (mundo simbólico), através da cultura (no sentido agrário e hermesiano) das várias culturas (de grupos sociais num determinado espaço-tempo)”. Esses processos de iniciação podem proporcionar, tanto a afirmação das singularidades das tradições culturais dos indivíduos e seus grupamentos, como também despertar o senso de interculturalidade, de com-partilhamento in-tensivo e de enriquecimento mútuo entre as diferenças.

Serres (1993, p. 14) afirma que as aprendizagens acontecem no “lugar meio onde se integram as direções (...). Quem não se mexe nada aprende”. Como espaço que traduz encruzilhada, a ação de educar se configura como um território transdisciplinar em que constelam os entrecruzamentos dos mais diversos ramos de saberes, das diversas formas de conhecimento, da multiplicidade de crenças, de sentires e de valores que constituem os Sentidos humanos. Encruzilhada que se desdobra no dinamismo tensorial de seus fluxos, e, de modo interdependente, plasma os entrelaces da teia híbrida da cultura, do existir humano. Dessa forma, os Sentidos dessa diversidade de saberes, conhecimentos, crenças e valores, constituintes da cultura e do existir humanos, emergem, em sua compreensão mais vasta, mediante a relação de coexistência in-tensiva, da *harmonia conflitual* entre estes. Coexistência que se traduz na hibridação dessa teia movida pelas in-tensidades que perfazem a polifonia do jogo de Sentidos que se processam no *entre*, na dinâmica da *entredade*. Que, assim, faz desbordar a policromia dos Sentidos pregnantes e anímicos.

Portanto, as aprendizagens se tecem no dinamismo das encruzilhadas, das passagens em que se entrecruzam os saberes e sentires humanos; são experiências nômades que supõem desinstalações, deslocamentos e cruzamentos iniciáticos.

Desse modo, podemos instalar processos de aprendizagem e de co-aprendência em que nos aprendemos uns com os outros, uns aos outros. Em que rendamos a estampa da rede in-tensiva da coexistência humana em seus tons humanizante e *ecohumanizante*. Assim, aprendemos a ser nós mesmos, na proporção em que urdimos a aprendizagem do ser-com-os-outros, em que nos aprendemos uns aos outros. Maturana (1998, p. 29) pontua:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência.

Dessa forma, o educar implica, sobretudo, uma con-vivência com o outro, efetiva e afetivamente. Con-vivência que proporciona processos in-tensivos de auto-educação, hetero-educação e de eco-educação (PINEAU, 1999). Assim, tecemos os fios da auto-educação mediante as aprendizagens do si mesmo, da autoaprendência; da hetero-educação mediante as aprendizagens coletivas com os outros seres humanos; da eco-educação no enredar as co-aprendências na teia ecossistêmica mediante nossa relação com todos seres do planeta. Nos educamos, em todas essas perspectivas, por meio da relação in-tensiva conosco mesmos e com os outros seres humanos, como também com os demais seres com os quais estamos vinculados em planos diversos, em nossa condição de seres interdependentes.

A auto-educação se processa na proporção em que escutamos as vozes internas de nosso *daimon* que emergem dos confins imponderáveis das camadas intuitivas e inconscientes que plasmam o ser-sendo. *Daimon* que, com seus rumores subterrâneos, nos inquieta e nos interpela para as empreitadas e desafios ingentes do existir; para as buscas de compreensão das ambigüidades do ser-sendo em suas expressões de tangibilidade e de intangibilidade. A movência do *daimon* conduz aos processos autoconhecentes como buscas de compreensão do si mesmo, dos limites e das possibilidades de nosso estar-sendo-no-mundo nas trajetórias curvas do existir, do co-existir. Compreensão de si mesmo que, portanto, implica na com-preensão do outro, nas interrelações co-aprendentes.

Delors (1999, p. 97) assevera que “A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”. A coexistência se processa mediante a interrelação das in-tensidades entre as diferenças, em que estas dão ritmo àquela; nas buscas das semelhanças que nos unem como seres humanos, com nossos sonhos primordiais, na diversidade dos tons que compõem a unidade na multiplicidade; na proporção em que nos co-determinamos, de modo interdependente, em nosso co-pertencimento planetário.

A ação de educar, protagonizada pelos fluxos tensoriais que perfazem a condição humana, é atravessada pelos princípios do Caos e do Cosmos. Ou seja, como rito vivo de iniciação, como ação *poiética*, plasmada por processos de criação, o educar gravita entre as in-tensidades de Caos, através de suas perturbações, de seus rasgos e torções, nas expressões da tragicidade do humano – sua dimensão dionisíaca –, e a ordenação, a sobriedade de Cosmos, mediante o plasmar da plasticidade e das proporções elegantes de sua forma, na configuração da placidez

de seus contornos – sua dimensão apolínea. Assim, Caos e Cosmos, o dionisíaco e o apolíneo, a *hybris* e o *metron*, a conflitividade e a serenidade, se traduzem em potencialidades interpolares que compõem o ritmo dinâmico dos processos de criação, dos ciclos de alternância e de complementaridade constitutivos da *harmonia conflitual*, dos fluxos tensoriais do existir humano.

É mediante a in-tensidade da interrelação entre as forças da ordem e da desordem, da estabilidade e da instabilidade que, nas práticas educativas, se insurge o dinamismo dos processos de criação, de recriação e de renovação dos valores e dos Sentidos humanos – um educar *caósmico*. A presença dinâmica dessas polaridades interpolares ocorre nos meandros mais diversos da ação de educar como nas relações in-tensivas entre educando e educador, nos intercursos das mais variadas atividades pedagógicas.

Essa perspectiva educativa se instaura na proporção em que cuidamos das dimensões anímicas do ser-sendo. Ou seja, na medida em que, de modo teórico e vivencial, garimpamos os valores primordiais do existir, com a presença coexistente da pregnância da corporeidade, dos sentires e crenças, e da altivez dos valores que plasmam a espiritualidade. Delors (1999, p. 99) pontua que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. Cuidar com esmero da complexidade e da inteireza dinâmica e tensorial do existir, do co-existir, de nossa *anima* (feminino) e de nosso *animus* (masculino), nos conduz a nossa condição de seres andróginos que se desborda, com suas in-tensidades, através do dinamismo relacional entre essas polaridades interpolares que constituem a incompletude da inteireza do ser.

De acordo com investigações de alguns pesquisadores, como Henri Laborit, Mac Lean, o cérebro humano é constituído, de modo triúnico, de três dimensões: o paleocéfalo ou cérebro reptiliano, o mesocéfalo ou mamíferiano e o córtex/neo-córtex (MORIN, 2002; MORAIS, 2002; NARANJO, 2005). O paleocéfalo caracteriza o cérebro reptiliano que revela nossos instintos de sobrevivência, nossas pulsões primárias. O mesocéfalo (límbico) traduz nossa condição de mamíferos expressando o universo das emoções. O córtex/neo-córtex caracteriza nossa condição de *homo sapiens-symbolicus*, de seres que pensam e que imaginam. Essa condição triúnica de nossa estrutura cerebral revela os estados constitutivos da inteireza de nossa condição biocultural, como seres orgânicos e simbólicos; como seres que podem estar em processos de expansão e de aprimoramentos constantes. O educar para a Sensibilidade implica no cuidado zeloso com essas três dimensões cerebrais, que,

articuladas conjuntamente, potencializam o advento da inteireza in-tensiva do ser- sendo, da complexidade da condição humana composta de unidade e de multiplicidade, de *sapiens-demens-symbolicus*.

Avento uma prática educativa que busca o cuidado primoroso com a corporeidade, em sua constituição orgânica e simbólica, como estofa que traduz a pregnância e a animicidade dos Sentidos humanos. Um cuidado que implica no trato com as afecções e energias humanas, partindo do pentassensorial, dos cinco sentidos primários, através do cultivo e da lapidação dos mesmos em que aprendemos a cheirar, a escutar, a degustar, a olhar e a tocar com fineza as expressões dos fenômenos do existir cotidiano. Ao cuidar da lapidação do pentassensorial, podemos nos incursionar no multissensorial com a expansão dos múltiplos sentidos perceptivos entrelaçando suas instâncias pregnantes e anímicas.

Esse trato com a corporeidade, com as expressões pregnantes do existir (emoções, sentimentos, energias...), com nossas dis-posições afetivas, com nossos estados de humor, nos leva a articular suas potencialidades de modo a proporcionar o desbordar do intersensorial e do multissensorial. Assim, os diversos sentidos perceptivos, de forma conjuntiva e interpenetrante, aguçam e expandem o espectro de nossa sensorialidade, de nossa Sensibilidade.

Restrepo (1998, p. 35) afirma que

A tarefa do pedagogo é formar sensibilidades e, para isso, deve passar da razão teórica à razão sensorial e contextual, cinzelando o corpo sem pretender atacá-lo à dureza do código ou esmagá-lo com a arrogância professoral que desconhece as potencialidades da singularidade humana.

Nas ações educativas, através de exercícios e atividades diversas que mobilizam a corporeidade com suas afecções (emoções, sentimentos) e energias, podemos instalar processos que contribuem na descompressão e no desbloqueamento de emoções e de energias congestionadas através de nós reveladores de medos e ressentimentos que entram e fecham. Essas experiências, cuidadosamente articuladas, podem incidir no contato mais próximo de cada um consigo mesmo, com sua corporeidade, com a intercorporeidade, levando à "compreensão de si mesmo" e "dos outros", como vimos nas falas de alguns dos estudantes; podem compelir ao laço do abraço terno que irradia, entrelaça e amoriza.

Ao procurarmos cuidar da corporeidade, das afecções, afirmando suas potências que vivificam e humanizam, podemos potencializar posturas e relações imbuídas de despojamento e de simpatia que implicam, tanto nos processos de crescimento pessoal, como interpessoal, e projetam ambientes, relações e ações

educativas estimuladoras e aprazíveis. Podemos instalar entre-lugares educativos em que a simpatia e a empatia nos co-movem mediante a tecelagem de teias abertas que enredam ritos de iniciação as aprendizagens da afetividade humana. Afetividade humana em suas expressões afirmadoras da cromaticidade e das in-tensidades do existir, do co-existir.

Naranjo (2005, p. 138) realça que “nada necessitaríamos tanto como una educación afectiva o interpersonal, una educación de esa capacidad amorosa que es la base de la buena convivencia y la participación en la comunidad – y que tan críticamente está faltando en el mundo”. Assim, um educar *pático* como “fricção” intercorpórea e interpessoal que realça e desborda vínculos de sinergia, de simpatia e de empatia, em que podemos com-partilhar toques, olhares e abraços que nos tornam mais cordiais e fra-ternos na fluência da *fraternura*.

Escola vem do grego *skholé* que conota espaço de lazer, de expressão da espontaneidade em que os aprendizados são descortinados de modo prazenteiro e com descontração; espaço curvo marcado pela abertura de suas sendas, pelo tempo livre do ócio criativo (*kairós*). A presença da ludicidade, do *impulso lúdico* no educar, através dos mais diversos exercícios recreativos/recriativos, no dinamismo do jogo, com seus movimentos sincopados e com sua plasticidade rítmica, pode instalar ações educativas marcadas de animação e vivacidade em que o espírito de aventura e de busca, de solidariedade e de despojamento podem tornar as mesmas mais intensas. A ludicidade desarma a pesura da austeridade do siso e instala a leveza da graciosidade do riso; faz despontar estados de humor que levam a dis-posição do ser-sendo para os processos de criação e de recriação na expressão do espanto que conduz ao inesperado, ao que surpreende. A plasticidade do lúdico instala o *pathos* do encantamento que faz desbordar a celebração das in-tensidades do jogo de cada momento, o zelo com o *carpe diem*, com o aproveitar bem e com gosto a oportunidade única de cada instante.

Os estados de abertura, de dis-posição do corpo e do espírito, provocados pela ludicidade, trazem “descontração, leveza” (Isa), fomentam a expressão do espírito inventivo, da cromaticidade das afecções, da imaginação criante, levando também à compreensão dos limites e das possibilidades do existir, na plasticidade de seu jogo sincopado. Destarte, é primordial no educar tecer uma relação coexistencial entre o lúdico e o lúcido, potencializando vivências, tanto prazenteiras como espirituosas. Assim, corpo e espírito podem copular na jorrância da dança brincante dos ritos que alumbram.

Nesse horizonte compreensivo, a ação educativa se instala e se desdobra a partir da *tragicomicidade* ontológica do existir humano. Existir que é marcado por suas fragilidades e precariedades, por seus limites e possibilidades. Desse modo, o educar se revela como um acontecimento que se processa mediante os fluxos tensoriais do existir, com suas contradições e paradoxos, suas tortuosidades e porosidades, em que cada momento pode ser vivido como um rito vivo que proporciona o advento do ser-sendo, em seu a-con-te/cer sendo, na fruição dos Sentidos que traduzem as ambigüidades do existir. Os momentos críticos, os influxos da conflitividade do cotidiano, das vicissitudes do educar, podem ser compreendidos e articulados como instantes potencializadores de processos alvissareiros de transformação.

Os “desafios”, os “desequilíbrios” constituem e dão ritmo à dinâmica das travessias aprendentes. Nas falas explicitadas no cap. 3, Arlinda declara que “tudo que constitui desafio é muito bom” e Janice, referindo-se às atividades pedagógicas vivenciadas diz: “causou perturbação, mas que bela emoção”. Na sabedoria chinesa a palavra crise (*wei ji*) traduz perigo e oportunidade. Portanto, a presença das fraturas, dos conflitos, como momentos constitutivos das itinerâncias do educar, do existir e do co-existir, potencializa a dinâmica das alterações, das mutações qualitativas. Os fluxos tensoriais podem ser compreendidos como momentos propiciadores de processos de cura, de cuidado desveloso com o existir. Desse modo, a ação de educar inspirada nessa compreensão de cuidado, potencializa a fruição dos ritos de passagem que conduzem a novos saberes e sentires, a Sentidos anímicos.

Carece de muita coragem para que aprendamos a trilhar com desenvoltura as sinuosidades e dobras das travessias convertendo a dramaticidade das crises, dos rasgos tensoriais, em dores de parto. Dores que podem fazer rebentar o novo com seu fulgor que vivifica e renova, com sua jorrância extraordinária. Se pedagogicamente convertemos esses momentos de conflitância em ritos de passagem, mobilizando o espectro policrômico da Sensibilidade, de nossos sentires, intuíres e pensares, através da coexistência entre a pregnância da corporeidade e a sutileza da espiritualidade, podemos sedimentar processos de iniciação, de aprendizagens e de co-aprendizagens que alargam e robustecem o existir. Assim, podemos nos incursionar no cultivo do anímico, da sabedoria primordial, do *conhece-te a ti mesmo*, do “autoconhecimento”, da “autodescoberta”, nas falas que vimos.

Nesse rumo, os momentos críticos como constitutivos e fermentadores da saga humana, podem ser ruminados e sorvidos como oportunidades que

potencializam processos de crescimento e de maturação existenciais – o que requer, de cada um de nós, a perspicácia da maestria na *condução* dos mesmos, como ingredientes propiciadores das passagens, das iniciações.

Assim, o educar é compreendido como um acontecimento marcado de luzes e de sombras, de dores e de prazeres, através da urdidura do *modo de condução* do suceder das contingências, do cuidado alquímico com a complexidade e com a policromia do ser-sendo-com, em suas dimensões pregnantes e anímicas. Desse modo, podemos enredar o advento do humano realçando e afirmando suas ambivalências, sua expressividade iridescente.

Como rito de iniciação ao advento da Sensibilidade, a ação de educar penetra nas in-tensidades do entramado multicor dos símbolos mitopoéticos que plasmam nossos imaginários garimpando e se nutrindo do vigor de seus mananciais. As imagens, as metáforas, os símbolos que estruturam o imaginário mitopoético, com seu dinamismo e sua cromaticidade, revelam estruturas arquetípicas primordiais. Estruturas que se alojam em nossas camadas mais internas e inconscientes, marcadas pela intuição, pelas afecções do ser-sendo, por nossa memória coletiva. Desse modo, como vimos, o espectro do mitopoético traduz crenças e desejos, sonhos e sentires fundos de nosso existir e co-existir, e projetam a polifonia dos Sentidos de modo implicado com o vivido/vivente mediante a potência ligante dos símbolos.

Destarte, o cultivo do imaginário simbólico, do mitopoético na ação de educar, implica no descortinar de ações iniciáticas encharcadas com o elã da dinamicidade do imaginal, da força inspiradora e nutridora das metáforas, dos símbolos, dos feixes do mítico e do poético. Esse cultivo incide no fomentar as potencialidades criantes do espírito e da imaginação dos indivíduos na fruição da poeticidade dos fenômenos, do existir, do senso intuitivo e afecional. Dessa forma, os saberes e sentires são ruminados mediante a expressividade de suas dimensões prosáicas e poéticas em que os Sentidos são sorvidos em sua constituição polifônica e em sua implicação com a pregnância do vivido/vivente. Na fala de Joana, citada no capítulo três, o cultivo do “imaginário” permitiu a ela se sentir “mais aberta a ver a vida de um prisma não mais linear”, e, portanto, a compreender melhor as sinuosidades do existir. Nesse eixo, a voz expressiva de Eva revela que, nessa perspectiva de educar, “podemos (...) utopiar, recriar, transformar, bailar e poemar sobre os conteúdos (...) de forma prazenteira”. Assim, a presença irradiadora do mitopoético na ação de educar infunde nesta estados de criação e de fruição da poeticidade do existir.

A presença da Razão-Sentido na ação de educar se traduz como possibilidade que fomenta a expressão da inquietude do espírito interrogante que desafia e problematiza os fenômenos, o existir, com seu senso vasto de com-preensão meditativa e dialógica, de ponderação espirituosa, com seu tino de discernimento e com a inventividade de seu pensar encarnado.

A Razão-Sentido re-vela a altivez do espírito audacioso. Espírito que transita pelas pedras do caminho como oportunidades estimulantes, como momentos impulsionadores das buscas sequiosas de Sentidos; em que este pode se descortinar de modo altaneiro. Espírito-águia que se nutre do *húmus* da terra, do telúrico, das finitudes das contingências do cotidiano, mas que alça seus vôos pelos horizontes da infinitude urânica. Que, desde dentro do visível, da imanência, da tangibilidade do existir, vislumbra e penetra pelos desvãos do invisível, da transcendência, da intangibilidade do existir.

Assim, o fulcro da Razão-Sentido projeta o pensamento interrogante que, com seu senso de criticidade, busca problematizar e discernir, compreender com radicalidade as expressões da cultura humana, os fenômenos do existir, a complexidade do educar. Uma Razão-Sentido como Razão compreensiva que escuta e dialoga, que se implica com os fenômenos, com o existir e o co-existir.

Considerando a presença da Razão-Sentido nas experiências educativas, a fala da estudante Avani pondera sobre a pertinência da formação de "cidadãos críticos, porém humanos", e Marta revela, de forma expressiva, "descobri que ser sensível não é ser besta!". Ou seja, o cuidado com a Sensibilidade supõe espírito lúcido que pondera e discerne, que articula o senso agudo de criticidade, mas, de modo despojado, sem perder o tom do sensível, o senso do humano. Como também, nessa perspectiva, o cuidado com a dimensão sensível não implica, absolutamente, em processos de alienação e de bestialização em nome de posturas equivocadas que denegam o senso espirituoso do pensamento, a própria dignidade humana.

A tecedura da plasticidade da ação do educar como cuidado com a Sensibilidade supõe uma relação de coexistência entre a Ética e a Estética, a interpenetração entre o bem e o belo, a dignidade e a beleza – o *kalokagathos*. Uma ação educacional que pretende iniciar os seres humanos no advento de seu ser-sendo pregnant e anímico, opera esse entrecruzamento in-tensivo entre a consciência Ética e a fruição Estética. Assim, promove o cuidado com os valores primordiais da solidariedade, da justiça, da paz, da liberdade, do bem etc., e compreende que os mesmos se fragmentam e se desbotam se prescindem da delicadeza, da elegância, das estampas do belo, da fineza da beleza. Freire (1996, p.

26) realça que a prática educativa deve ser “estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”.

A coexistência entre Ética e Estética, portanto, traduz a busca primorosa do advento da inteireza in-tensiva do humano em seus estados de grandeza e de fineza. Busca que instaura uma morada humana tanto vistosa como benfazeja, tanto bonita quanto digna. Assim, uma ação de educar que procura “entrelaçar o bem e o belo para descobrir cada dia mais o encantamento da vida”, no depoimento precioso de Rúbia.

Como as aprendizagens das experiências apontam, essa iniciação aos territórios entrecruzados da Ética e da Estética não pode fecundar apenas na esfera estrita do plano teórico, nas articulações abstratas de saberes. Carece da iniciação teórico-vivencial, da nervura do vivido/vivente, por meio de ações desafiadoras que mobilizam conjuntamente corpo e espírito. Dessa forma, podemos nos iniciar existencialmente nessas aprendizagens anímicas. Apenas a esfera do saber teórico pode instruir e in-formar, mas não implica, de modo geral, em processos de iniciação ao existir cotidiano, nas buscas de sabedoria – propósito maior da ação do educar, da Educação. O mero saber, como vimos, se confina apenas às práticas instrucionais, ao âmbito funcional da técnica. Não penetra no horizonte existencial dos valores, dos Sentidos.

O cuidado com o advento dos valores humanos, da Sensibilidade, mediante os ritos vivos de iniciação, implica num processo pedagógico que se lastreia no *pathos* do amoroso. Os feixes do amoroso nos abrem e nos dis-põem para vivências in-tensivas conosco mesmos e com os outros, suscitando entrelaces que nos aproximam e que compelem aos abraços que *ecofraternizam*. A sinergia do amoroso implica na fruição dos sentires que nos co-movem, e que, assim, jorram in-tensidade e alumbramento. A vibração do amoroso desborda a simpatia e a empatia dos laços afetivos que nos co-implicam como humanos e nos fazem com-partilhar as diferenças. Assim, podemos celebrar os elos que nos unem e engrandecem, que fazem expandir o *sentimento do mundo*, a sinergia do ser-sendo-com-os-outros. Naranjo (2005, p. 155) fala de “una educación del sentimiento de humanidad”, do sentimento de co-pertencimento à humanidade.

O elã do amoroso mobiliza nossas potencialidades criantes nos impulsionando aos desafios das travessias. O magma do amoroso decanta a alquimia que entrelaça os sentimentos da coragem e da ternura com o pulsar do coração e com o flamejar do espírito. Implica no trato fino, no cuidado com a delicadeza do ser-sendo.

A sinergia do amoroso fomenta processos de co-laboração, de co-operação e de com-partilhamento, eivados dos sentimentos de carinho e de ternura, das posturas altruístas, da expressão magnética dos feixes de energias que aproximam, sinergizam e interligam, que nos agregam como semelhantes e diferentes.

O amor como princípio educativo, potencializa o desbordar do advento da condição humana, em suas fragilidades e limites, na vastidão de sua magnitude, no cultivo dos valores que enobrecem – da Sensibilidade; acende as flamas da alma e do coração conduzindo à floração do ser-sendo-com-os-outros no tecer o desafio da *ecofraternização*, de nosso co-pertencimento planetário – a *Ordo Amoris*.

Assim, podemos, processualmente, ultrapassar os valores e posturas egocêntricas – o espectro da *egocidadania* – e nos enredar pelos desafios dos valores e posturas *ecocêntricas* – no espectro do *ecocidadania*. Ou seja, podemos fazer a travessia que nos leva do egoísmo que mutila e encaverna para a postura compassiva do *ecoísmo* que religa e planetariza na compreensão de que “somos interdependentes” (Alcione).

O educar como cuidado desveloso para com a Sensibilidade implica na escuta dos silêncios e dos vazios que compõem as reentrâncias da pluriformidade do existir humano, de suas ambivalências e imponderáveis. Implica penetrar nos territórios vastos das incertezas e dos paradoxos da condição humana atravessando os flancos de seus enigmas, de suas encruzilhadas, dos abismos e das estranhezas do ser-sendo. Ser-sendo que implica nos estados do ser e do não-ser nos influxos do estar-sendo. Ser-sendo, portanto, que, em sua condição de ser em aberto, em sua *estância*, é constituído de brechas e de sendas que potencializam o seu *tornar-se*, suas metamorfoses, na in-tensidade dos movimentos que descortinam o surgimento do novo, do renovar-se; na vigência de seu estado nascente.

Essa escuta se torna possível se nos despojamos dos emblemas e dos modelos deterministas e plasmados de univocidade e nos dis-pomos para trilhar as sendas indeterminadas das sinuosidades in-tensivas do existir, de sua plurivocidade. Se nos precipitamos como caminheiros das aprendizências nômades do ser-sendo, como almas corsárias que se aventuram nos riscos das *itinerrâncias* que podem nos levar a garimpar os tesouros da alma e do coração humanos. Nessas *itinerrâncias*, como “errantes e aprendizes” (Angélica), nos incursionamos nas aprendizências que emergem das iniciações vividas/viventes que penetram nos recônditos do existir. Assim, podemos nos parir e nos reparir, nas curvaturas de cada momento, mediante o dinamismo dos partejamentos que conduzem aos re-nascimentos.

Nessa esfera, o educar tem mais Sentido, sobretudo, na proporção em que aprendemos o que ainda não sabemos, em que descobrimos o que ainda não conhecemos, em que somos con-vocados a inventar o que ainda não existe. O já sabido já está posto, determinado. Apenas o que já existe é muito pouco para o que pode a alma e o coração humanos em suas potencialidades inesgotáveis de expansão e de criação constantes. Nesse âmbito, Edvan declara que “criar é muito mais gostoso, muito mais prazeroso”, na proporção em que implica na fruição do *pregnante* e do *anímico*.

A alma e o coração humanos carecem de processos desafiadores que conduzam às proezas que apaixonam mediante a emergência dos vôos *altaneiros* que enlevem o ser-sendo em estados de criação inaugurais. Estados que, assim, podem renovar e vivificar os Sentidos do existir, do co-existir, que descortinam processos constantes de “*partejamento*” de significados e de Sentidos, num “*parir com alegria*” (Selma) em que “o aprendizado é um renascimento constante do ser” (Camila), nas falas primorosas dos estudantes. Rita arremata com entusiasmo: “Deixar o corpo falar/ A mente fluir/ E ter a certeza/ Que posso parir” traduzindo as in-tensidades dos processos de parimento de sentires e de saberes – de Sentidos – nos ritos de iniciação educacionais.

Galeffi (2001, p. 244) proclama que uma “*compreensão poemático-pedagógica*” é uma disposição de espírito caracterizada pelo *eterno prazer do devir* – o amor pelo instante em devir: o fazer inventivo que afirma a vida” (grifos do autor). Um educar “*poemático-pedagógico*” é plasmado por espíritos altivos no enredar de travessias que alargam e irradiam, de travessuras que entusiasмам, na proporção em que, desde dentro, atravessamos e somos atravessados pelos ruídos e silêncios dos flancos do existir humano, da *epopéia* humana. Desse modo, podemos cotidianamente nos iniciar no gosto e na graça dos ritos vivos que animam e proporcionam a fruição amorosa das aprendizências e das co-aprendências afirmadoras do existir, do co-existir.

Nesse horizonte, um educar orgânico que emerge do dinamismo dos fluxos tensoriais do existir, das estabilidades e instabilidades de nosso estar-sendo-no-mundo-com; em que nos criamos e nos recriamos individual e coletivamente; em que nos instalamos no mundo ex-istindo e in-sistindo na urdidura da rede policrômica de suas proezas.

Como pontua Gusdorf (1995, p. 52), a educação “tem por finalidade promover o advento da humanidade no homem”, promovendo as expressões dos valores primordiais que compõem a condição humana; que afirmam a “*magnitude da vida*”

(Hélio). Dessa forma, o educar se consubstancia no esmero desse cuidado com os valores humanos primordiais sedimentados pelas diversas tradições da humanidade. Valores que, na dinamicidade do existir e da cultura humana, se revelam em processos constantes de renovação e de recriação. Valores que envidam nossas posturas como seres em aberto, como errantes e aprendentes; como seres destinados à saga do amoroso nos influxos do ser-sendo-com-os-outros, naquilo que mais nos dignifica e *embonita*, nos entrelaces do bem e do belo.

Nessa perspectiva, o fenômeno do educar se traduz em processos que vislumbram a formação de “cidadãos sensíveis” (Maria, Amélia e Paulina.), de *seres humanos*, na amplitude de sua condição humana, e não de *alunos* empadronados em papéis e modelos. Um educar que implica em potencializar a emergência dos sonhos que nos inspiram fomentando a expressão do onírico, da fantasia, dos espectros do mitopoético que constituem nossos imaginários e que nos compelem aos compassos policrômicos das trajetórias, que animam e estampam nossas jornadas. A alma carece da plasticidade e do dinamismo do imaginário mitopoético, de se nutrir de sonhos impossíveis, das centelhas das estrelas, para que nosso ser-sendo biocultural, em seus estados de imanência e de transcendência, possa fazer desbordar o elã vital do anímico, a poeticidade do existir, possa “admirar a beleza” (Simone), fruir sua seiva nas dobras do possível, no desdobrar do impossível.

A mirada da ação de educar para a Sensibilidade, com a vastidão e a intensidade de sua policromia, nos dis-põe para a “escuta sensível” (BARBIER, 1993; 2001), para a escuta silente e atenciosa que nos implica e nos co-implica, com simpatia e com empatia, como educadores e educandos. Escuta sensível que penetra nas camadas da singularidade, nos recônditos mais irredutíveis do humano e que leva a processos de com-preensão. Essa atenção cuidadosa ocorre na proporção em que, com desvelo, afinamos nossos sentidos perceptivos, nossas afecções, nossa intuitividade e nossa consciência meditativa. Assim, podemos estabelecer conosco mesmos e com os outros, uma relação de cuidado amoroso, de implicação e de co-implicação que supõe acolhimento e com-partilhamento, estabelecendo, portanto, um educar *humanado*, encharcado do *húmus* sensível do humano.

O educar como advento da Sensibilidade incide numa mirada que proporciona o ad-mirar, o mirar contemplativo e penetrante que interpela e co-move. Resvala em nosso estado de dis-posição e de receptividade para a percepção da policromia que configura os fenômenos do existir, na compreensão mais acurada de suas curvaturas e reentrâncias, de suas opacidades e clarezas. “Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes”

(NICOLESCU, 1999, p. 137). Nessa perspectiva, a dis-posição policrômica da Sensibilidade nos implica com as in-tensidades da inteireza do ser-sendo, da condição humana, e nos co-implica com os fenômenos, com os seres, com o ecossistema. Essa mirada da Sensibilidade nos interpela e con-voca, através de nosso estado de dis-posição para o espanto e para a perplexidade, para os processos de com-partilhamento das dores e prazeres, das tristezas e alegrias que nos co-movem, individual e coletivamente, nas travessias do educar, nas contingências da tragicomédia humana.

A presença dessa compreensão da Sensibilidade na ação de educar enreda processos in-tensivos. Processos que, como vimos, implicam no cuidado com o advento da condição humana, com os valores humanos primordiais que são constituídos pelos mananciais das diversas tradições sapienciais da humanidade. Barbier (2001, p. 127) afirma que “Educar-se quer dizer dar um sentido à vida através do encontro e do diálogo com os diferentes saberes e habilidades relativo ao capital cultural da humanidade”.

Esses processos dialógicos se desdobram a partir dos mananciais de sabedorias da humanidade na afirmação de posturas que manifestam solidariedade, amorosidade e dignidade. Mas, sobretudo, busca ultrapassar os humanismos que superestimam o ser humano considerando-o como o centro do universo – o antropocentrismo – secundarizando e reduzindo os outros seres à condição de periféricos. Essa postura antropocêntrica leva, freqüentemente, à arrogância e à prepotência cegantes e incide na subjugação dos demais seres através das posturas que barbarizam e esgarçam o planeta (vide a dramaticidade dos acontecimentos das últimas décadas em todo o planeta...).

Assim, urge instaurar a perspectiva policêntrica do *ecohumanismo* que, como vimos, vislumbra a relação de coexistência in-tensiva e interdependente entre os seres humanos e todos os seres do universo/pluriverso, na singularidade irredutível de cada presença, afirmando a diversidade da teia mestiça que nos une ecossistemicamente. Nessa perspectiva policêntrica, inexistem centros exclusivos e deterministas, e sim, uma teia entrelaçada em que todos os seres, cada um em sua singularidade, se constituem como coexistentes e co-determinantes. Portanto, uma cosmovisão *ecocêntrica* em que o centro se encontra em toda parte e em nenhum lugar especificamente.

Dessa forma, propugno um educar para a Sensibilidade ecológica/ecossistêmica – uma *ecosensibilidade* – que compreende a composição do dinamismo dessa rede que entrelaça todos os seres, e que, assim, pode nos levar a

posturas que afirmam essa cosmovisão. Cuidar da cosmovisão *ecohumanista* implica na instauração de uma postura *ecofraternizante* em que procuramos nos fraternizar com os seres humanos e a diversidade dos seres que povoam o cosmos com os quais somos interdependentes. Implica em ultrapassar os ditames do patriarcado ousando instaurar o *fratriarcado*, instituindo, assim, modos de relação interhumana e ecohumana inspirados no sentimento de fraternização – um *sentimento do mundo*. Sentimento que, cordialmente, reconhece e acolhe a todos, na magnitude de suas singularidades, fomentando o com-partilhamento da coexistência que *ecofraterniza* ao nos implicar e nos co-implicar uns com os outros.

Avento uma ação de educar cravada na terra da carnalidade do vivido/vivente como ação impura contaminada com o *húmus*, com a cromaticidade e a pregnância da *tragicomicidade* do existir humano, das porosidades e texturas de suas vicissitudes cotidianas, no entramado de suas contradições e paradoxos. Assim, um educar *humanado*, demasiadamente humano.

As experiências educativas, como ritos de iniciação, fomentam a “simpatia, a compreensão, a amorosidade e o prazer de celebrar a vida” como afirmam Maria, Amélia e Paulina. Ritos que, portanto, se traduzem em encontros *humanos* de celebração e de afirmação da vida mediante a fruição dos repertórios vivos das sabedorias que dão Sentidos ao existir, ao co-existir. O educador indígena Munduruku (2002, p. 93), referindo-se às práticas educativas convencionais, afirma que

Olhamos as crianças como educandos e não como seres humanos. O aluno chega à escola; o ser humano ficou em casa; desejamos educar o aluno, não o ser humano; queremos disciplinar, passar conhecimento, impor fórmulas etc.

Muito mais que encontros entre as funções e os papéis instituídos de professores e de estudantes, o educar implica em encontros inter-humanos, entre ser humano e ser humano, mediante a dinâmica da relacionalidade que conduz ao com-partilhamento de saberes e de sentires, das in-tensidades entre as diferenças que nos tornam singulares e plurais, que potencializam o co-existir.

Como processo que pode conduzir aos compassos de re-encantação da vida, do mundo, a ação de educar carece de invenção e de reinvenção constantes, tanto em seus modos e formas, como nos repertórios de seus conteúdos. Carece de processos que conduzam à “admiração”, ao “espantar-se”; a “momentos de encantamento” (Jandira) que implicam em constante renovação. A alquimia desses processos de renovação supõe espíritos e corações despojados para que possam

estar constantemente se recriando e se reinventando no suceder das contingências educacionais e existenciais.

Na proporção em que potencializamos a emergência desses processos *poiéticos* de criação e de recriação, da fruição dos seus fluxos cíclicos, do dinamismo das metamorfoses que transmutam e vivificam, a ação de educar afirma nossa condição de seres inacabados, em eterna mutação, de seres *poiéticos*, em eterna criação. Condição que nos possibilita partejamentos constantes. Assim, cultivamos o elã do *pathos* criante, criando e recriando cotidianamente, co-movidos pelo espectro anímico do imaginário mitopoético, do vigor da Razão-Sentido, mediante as intensidades inesgotáveis do existir.

Desse modo, efetivamos a condição de eternos aprendentes no rendar a tecelagem das aprendizagens e das co-aprendências. Um educar como *estância*, ou seja, como estar sempre em fluxo, que, com suas intensidades, desemboca em recriações e em renovações vivificadoras. Implica em nossa formação permanente como educadores nos processos de auto, hetero e ecoeducação, através dos ciclos de renovação de nossas cosmovisões e posturas.

A presença do senso intuitivo do existir é uma das expressões mais fecundas mediante a articulação da ação de educar como rito de iniciação na dinamização de seus processos de criação. O desvelo e a escuta do senso intuitivo, com as sutilezas de suas tonalidades e texturas internas, fomenta a imaginação criante, nos revela *insights* que proporcionam estalos espirituosos. O farejar da intuição implica no auscultar interior que leva a percepções penetrantes e que alargam a consciência compreensiva e engravidam processos inventivos impelindo a emergência do surpreendente.

A intuição, o senso intuitivo, leva a cavucar as reentrâncias e as espessuras dos fenômenos do educar penetrando em suas opacidades e imponderáveis. Permite captar indícios internos que levam a uma compreensão minuciosa das curvaturas das ações educativas. O cuidado atencioso com a intuição possibilita percepções perspicazes e sentires fundos que brotam desde dentro do dinamismo das relações entre educadores e educandos, das texturas e porosidades dos influxos das interrelações: dos gestos, dos movimentos difusos, dos silêncios, dos humores...

A percepção intuitiva capta meandros das atitudes e dos fenômenos que escapam ao senso lógico-formal tidos como aparentemente insignificantes. Meandros que, pelo primor dessa mirada, pelos estalos de seus *insights*, se configuram como aspectos e detalhes bastante relevantes para a ação de educar na perspectiva da escuta sensível, do senso com-preensivo, da manifestação da simpatia e da empatia.

O educar esmerado que conduz ao advento da Sensibilidade pode nos conduzir à compaixão que nos entrelaça uns com os outros na expressão da grandiosidade de nossos sentires, do sentimento de amorosidade. Pode suscitar o surgimento do espírito de não-indiferença que, ao mobilizar as inquietudes da alma, manifesta perplexidade e inconformismo diante da “barbárie civilizóide” que depreda e dilapida a teia do humano e de todo o ecossistema. Esse estado de mal estar pode implicar numa indignação mobilizante que nos compele a encampar ações altruístas diante da dramaticidade dessas paisagens. Ações que se desdobram através de conspirações que operam a *juntura* de nossas aspirações altivas imbuídas dos valores da solidariedade, da dignidade, da amorosidade... Nesse rumo, podemos tecer práticas educativas que potencializam a radicalidade de práticas alterativas.

Inspirado nessa compreensão ontológica da Sensibilidade, o educar implica em ações de cunho libertário que apontam para processos heterogêneos de conquista das liberdades humanas primordiais, de ações que envidem uma transgressão inteligente dos modelos e estruturas dos poderes instituídos com seus círculos viciosos. Essas formas de poder impregnadas em nossa sociedade, como sabemos, são bastante presentes nas práticas educativas instituídas, desde suas expressões mais difusas às mais visíveis.

Desse modo, muito mais do que mera busca de saber, educar supõe busca de sabedoria na afirmação e na re/criação de Sentidos que dão cromaticidade e vivacidade ao existir. As práticas educativas que se limitam ao âmbito da técnica, do saber formal, que se encerram na pragmaticidade do funcional, nos fragmentos da teia do existir e da cultura se confinam, como vimos, a meras práticas instrucionais. A ação de educar, como iniciação e como fruição da Sensibilidade, vislumbra o horizonte de Sentidos que constitui a dinamicidade das relações que estruturam a inteireza in-tensiva da teia do humano, do inter-humano.

Nessa perspectiva, o educar como advento da condição humana requer conteúdos e procedimentos técnicos, de cunho informativo e funcional, considerando sua importância nos processos de formação técnica e profissional, mas os ultrapassa na medida em que são apenas instrumentos, e, portanto, insuficientes para dar conta da formação da inteireza do ser-sendo. Assim, se enreda, sobretudo, no cuidado primoroso com a formação dos valores humanos articulando formas e conteúdos que traduzem, em seus repertórios existenciais, as in-tensidades qualitativas do existir; que afirmam e renovam os Sentidos anímicos da condição humana; que podem suscitar o advento de nossos sonhos e utopias primordiais. Naranjo (2005, p. 167) propugna “una educación a la que realmente pudiéramos

considerar sabia y que verdaderamente nos ayudase a ser mejores” uns com os outros.

O fenômeno do educar como rito de iniciação ao advento dos Sentidos humanos, mediante os fulcros estruturantes do Mitopoético, da Razão-Sentido, da Corporeidade, da Afetividade e da Intuição, vislumbra a compreensão e a vivência da inteireza in-tensiva do ser-sendo; instala processos de compreensão e de vivenciação dos Sentidos que implicam na expressão pregnante e anímica de nosso ser andrógino, no enxerto de suas ambigüidades e das simbioses de suas polifonias; implica no cuidado do ser-sendo como *poiesis* que se borda e se desborda, com seu *pathos* criante, nas in-tensidades dos feixes das contingências. Assim, diante da plasticidade plurívoca dos fenômenos do existir, podemos incrementar um educar para o espanto e para perplexidade, para a inventividade e para a amorosidade, no urdir das aprendizagens e das co-aprendizagens que vicejam o humano.

Na proporção em que aprendemos a cuidar com intensidade da abertura, da dis-posição de nosso ser-sendo para a vivência desses eixos fulcrais no cotidiano das ações humanas, das ações do educar, podemos possibilitar, de modo teórico-vivencial, processos de auto-formação (*conhece-te a ti mesmo*), de hetero-formação (aprendizagens coletivas) e de eco-formação (aprendizagens com a teia dinâmica do ecossistema) (PINEAU, 1999). Processos alvissareiros que vislumbram a teia dinâmica da inteireza do existir, a fruição dos valores humanos, do espírito altaneiro.

Um educar orgânico que, compelido pelo *pathos* do espanto, constela acontecimentos pedagógicos eivados de entusiasmo e de *animação*. Acontecimentos que, se conduzidos com espirosidade e gosto, podem proporcionar ações educativas imbuídas de audácia e de amorosidade mediante processos de fruição e de criação dos Sentidos con-sentidos do existir; que enredam as aprendizagens da admiração, do cultivo da *poiesis* do ser-estar-sendo-com.

Avento um ato de educar que se configura como educação *pática* (*pathos*), que se plasma como processo de sedução – *se-ducere* – em que educandos e educadores são con-vocados pela simpatia e pela empatia que os fascina e os entrelaça. Como *se-ducere* (BÁRCENA, 2004), o educar se associa ao mexer alquímico do tacho que infunde um gosto/sabor que enfeitiça, se tornando, assim, uma ação entusiasmante e *humanada* que desborda processos de encantação e de re-encantação. Dessa forma, os estados de sedução implicam na qualidade de experiências que podem resvalar na alquimia da fruição dos valores supremados que robustecem os Sentidos pregnantes e anímicos do humano; que podem instalar, “de forma gostosa e prazerosa” (Antonio), relações educativas *animadas* através de

processos de fruição e de criação encharcados das *humidades* do existir. Portanto, uma educação *pática*, imbuída de afetividade, que faz desbordar os feixes do amoroso, que potencializa a aventura da coexistência *ecofraternizante*.

O *pathos* do entusiasmo decorrente do *se-ducere*, mediante a interligação do apolíneo e do dionisíaco, da lucidez e da ludicidade, dos pensares e dos sentires, nos co-move e con-voca aos desafios das sendas do extraordinário; faz despontar as intensidades dos Sentidos existenciais que infundem encantação e reencantação ao existir humano e ao co-existir planetário. O elã criante do *pathos* erotiza o educar, a relação com os saberes e sentires, os processos de aprendizagem e de co-aprendência, podendo vicejar o humano na *transitude* de suas travessias mestiças; instala os feixes do estésico que dão graça e contornam o admirável. Freire (1996, p. 160) arremata: “Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Portanto, um educar que fascina e co-move desbordando admiração e contenteza se converte em “rito de iniciação” (Elza) que leva a “celebrar a vida” (Lúcia). Nessa perspectiva, Aline exclama: “que bom aprender com prazer e alegria”.

Nesse universo compreensivo, o educar como cuidado e como fruição da Sensibilidade implica no advento dos Sentidos anímicos do humano compreendendo esse cuidado em sua conotação mais enraizada que se traduz em cura. Assim, o educar pode ser considerado como *ação terapêutica* na direção de *condução* que implica nos fluxos constantes de nascimentos e de re-nascimentos do ser-sendo, de iniciações contínuas aos Sentidos anímicos do existir que conduzem a alma e o coração para a aventura do ser-sendo-no-mundo-com-os-outros.

Um educar que implica no cuidar do estado de dis-posição de nossos sentidos afecionais e noéticos, da inteireza de nosso ser andrógino para a expressão do *pathos* criante, do elã vital; que implica na afinação do *sentimento do mundo*, da fruição da *anima mundi*, da *simpatia do todo*, em que podemos aprender a cuidar, com primor, da *harmonia conflitual* que constitui nosso co-pertencimento planetário. Um educar que compele ao cuidado esmerado de nossa condição de pontes (*pontifex*) no dinamismo e na heterogeneidade da teia ecossistêmica; de nossa condição de seres *êntricos*, interdependentes.

Enfim, como processo de fruição da Sensibilidade, o fenômeno do educar, ao nos conduzir à relação de coexistência entre a Ética e a Estética, potencializa a busca de sabedoria que entrelaça a dignidade e a beleza; faz desbordar as intensidades da policromia dos feixes *arco-íricos* que constituem as ambigüidades e as curvaturas, os paradoxos e os enigmas das sagas do existir e do co-existir humanos.

### 04.3 - Indicativos acerca do modo *poiético* de condução da ação de educar que apresento

*Caminhante não há caminho.  
Se faz caminho ao caminhar.*

Antonio Machado

*Não eu não tenho um caminho novo.  
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.*

Thiago de Mello

Apresento aqui algumas possibilidades de compassos, de *modos de condução*, como repertórios sedimentados em minhas aprendizagens no exercício in-tensivo das sagas cotidianas do educar, na perspectiva compreensiva que propugno. Ao propor esses indicativos de *modos de condução*, considero, sobretudo, o elã da imaginação criante e do espírito inventivo inerentes a cada um de nós, como núcleos impulsionadores das in-tensidades de cada fazer educativo pelas itinerâncias/*itinerrâncias* da polifonia de suas encruzilhadas indeterminadas.

Partindo desse horizonte compreensivo em que o educar é concebido como um rito vivo de iniciação ao advento da Sensibilidade, dos Sentidos humanos, concebo, como já avengei anteriormente, a pertinência da articulação da ação do educar como experiência plasmada pela relação de coexistência seminal entre o teórico e o vivencial. Relação que implica na interpenetração complementar e interdependente entre conteúdo e forma, entre teoria e experiência vivida/vivente, na imbricação entre o pensar/mento (intelecção) e o sentir/mento (corpóreo).

Para tanto, se torna imprescindível, para nós educadores, uma postura que traduz um lastro expressivo de abertura teórica e metodológica, de compreensões pluralistas que vislumbram a incrementação dessa relação de interligação entre o teórico e o vivencial, para que, assim, possamos desbordar ações fecundas no envidar o cuidado com a formação da inteireza existencial do ser-sendo.

Considero muito profícua a articulação de atividades pedagógicas que se alternam entre momentos individuais e coletivos nos processos de elaboração e de perlaboração teórico-vivencial. Atividades que, dessa forma, potencializam possibilidades múltiplas de aprendizagens, de auto-aprendizagens e de co-aprendizagens.

Nessa perspectiva, são expressivamente relevantes na tecelagem da ação de educar, as abordagens e meditações teóricas das temáticas/conteúdos, dos saberes

que mobilizam o pensamento crítico-sistemático, com seu elã de inventividade, através das leituras, dos momentos de sistematização teórica, tanto individual como coletivamente. Além desse procedimento, que, de certo modo, é prevalente em nossas ações educativas, considero primordial nestas a presença de experiências de cunho vivencial através de diversas formas que implicam na presença pregnante da corporeidade, das dimensões mais sensíveis que mobilizam o imaginário, a intuitividade.

O horizonte de “recursos/passos metodológicos” – os *modos de condução*, o jeito de caminhar – que prima por essa compreensão do educar é bastante vasto e promissor. Nesse rumo, podemos articular atividades didático-pedagógicas como: linguagens de Arte e étnico-culturais; exercícios lúdicos; dinâmicas de grupos; imagens/símbolos; exercícios corporais; experiências em ambientes externos (fora dos espaços rotineiros); oficinas/atelieres; salas estruturadas em círculo etc.

As linguagens de Arte (dança, música, teatro, poesia, artes plásticas...) se configuram como expressões bastante profícuas, não apenas como “recursos metodológicos”, mas, sobretudo, pela vastidão de seus Sentidos, como experiências pregnantes que potencializam a fruição da intuição, dos sentires, da imaginação criante, da corporeidade, do estésico. Experiências que, desse modo, fomentam a expressão do espírito de inventividade, da dimensão poética dos Sentidos e infundem mais prazer, contenteza e encantamento às ações educativas.

Em sua multiplicidade de formas, as linguagens de Arte potencializam vivências que implicam no cuidado primoroso com o advento da Sensibilidade e podem ser articuladas nas diversas disciplinas e matérias pedagógicas em todas as áreas de conhecimento. Propugno essas experiências vivenciais com as linguagens de Arte, não apenas para crianças, como, de certo modo, se costuma entender e fazer, mas para todos os indivíduos e em todos os graus e níveis dos processos educativos, como tenho procurado incrementar. Desse modo, os conteúdos das disciplinas, além de serem abordados no plano discursivo, também podem e devem ser incrementados através da plasticidade das expressões do teatro, da dança, da poesia, da música, das artes plásticas... Assim, os referidos conteúdos passam a ser ruminados e sorvidos pelo dinamismo e pela poeticidade dessas expressões, atravessando por inteiro o ser-sendo de cada indivíduo, dando mais cromaticidade e Sentido aos saberes (*sapere*). Saberes que, assim, são sorvidos de forma pregnante e anímica.

Outra possibilidade que considero bastante relevante é a presença das manifestações étnicas que traduzem as singularidades existenciais e culturais dos

educandos e educadores e de seus grupamentos. As Cantigas de Roda que se configuram com cantigas, versos, danças etc., presentes nas diversas tradições culturais, o Cordel, o Repente, o Bumba-meu-boi, o Samba-de-roda, e tantos outros folguedos populares, podem ser incorporados nas atividades educativas (conteúdo e forma), em momentos e proporções variadas, como experiências que, com seus tons de ritualidade, implicam no desbordar o elã do imaginário mitopoético, do espírito e do sentimento de com-partilhamento. Essas expressões instalam momentos de celebração e de encantação que envidam o educar como ação de afirmação dos saberes e sentires do mundo vivido, da plasticidade cromática do viver.

Através da multiplicidade das linguagens de Arte, das manifestações étnicas, e com a força de seu dinamismo, podemos incrementar na ação de educar, momentos “ritualísticos” expressivos em que os sentires e crenças, as cosmovisões e sonhos de seus protagonistas são afirmados e fortalecidos mediante a presença dos símbolos mitopoéticos das tradições culturais, bem como, ao mesmo tempo, cuidamos do advento da Sensibilidade vivificando os processos educativos. Esses ritos vivos de iniciação infundem alumbramento ao fenômeno do educar inspirando os fluxos de criação e de recriação de valores e Sentidos, de nosso existir, de nosso co-existir. Nos mesmos, os conteúdos são ruminados e “provados” com gosto e alegria, em processos intensos de fruição.

Mesmo em momentos breves, a presença das linguagens de Arte e das manifestações étnico-culturais traduz contribuições pedagógicas bastante expressivas. O tempo dessas expressões é o tempo do *kairós*, da in-tensidade do seu dinamismo, como expressão do qualitativo e da poeticidade. Assim, as pequenas vivências com essas linguagens podem marcar e instaurar processos educativos que infundem Sentidos pregnantes e anímicos.

A presença dos exercícios lúdicos também se caracteriza como atividades que podem ser bastante expressivas na medida em que são mobilizadas com espirtualidade e despojamento. Esses exercícios, além de proporcionarem ambientes educativos imbuídos de leveza e de prazer, relações interpessoais eivadas de simpatia e interação etc., instigam o espírito de curiosidade e de inventividade dos protagonistas da ação do educar.

Nessa perspectiva de educar, também se torna relevante a articulação de exercícios corporais diversos que impliquem em momentos de autodescoberta e de com-partilhamento de emoções e de sentimentos que instalam relações de sinergia, de simpatia e de empatia. Exercícios que contribuem nos processos de desbloqueio e de relaxamento, de sensibilização e de con/centração. Que, assim, potencializam

relações abertas e próximas com o corpo, com as emoções, sentimentos e energias; que fomentam contatos de maior proximidade entre os educandos e destes com os educadores estabelecendo uma atmosfera educativa marcada de cordialidade e mais *humanada*; que suscitam processos vívidos de compreensão e de expressão de idéias. Dinâmicas de grupos, atividades em roda, através de brincadeiras, danças e cantigas, podem implicar em momentos expressivos de com-partilhamento de olhares, de toques e de abraços que fraternizam, de com-preensão e de criação/recriação dos Sentidos do existir, do co-existir.

Nesse rumo, podemos converter muitas das nossas aulas, por exemplo, em oficinas e atelieres, para utilizar nomes que, de certo modo, estão presentes em algumas práticas educacionais, como experiências teórico-vivenciais vigorosas de ruminação, de criação e de recriação de saberes e de sentires.

É bastante expressiva a articulação de experiências pedagógicas fora do ambiente rotineiro das atividades educacionais (sala de aula etc.). A dimensão geográfica dos espaços físicos, com as texturas e a cromaticidade de suas paisagens, é significativamente relevante nos processos educativos. Desrotinizar o espaço físico, possibilitar contatos com outros espaços, com outras texturas, volumes, cores, desenhos e espessuras, proporcionar outros fluxos e movimentos, leva a descobertas expressivas e desperta percepções novas que renovam e alargam os sentidos de percepção e de compreensão. Os espaços e os modos de conduzir diferenciados tendem a proporcionar novos sentires e pensares, a expandir esses processos de percepção e de compreensão. O mesmo espaço pode também ser reconfigurado e ressignificado.

A utilização de recursos imagéticos, de metáforas e de símbolos, através do poder mobilizador da plasticidade das imagens que tocam e inspiram, articuladas com senso estésico e de espiritualidade, é bastante alvissareira nessa compreensão de educar. O dinamismo das imagens/símbolos (fotografias, filmes, desenhos, pinturas, fábulas, símbolos míticos...), com suas policromias e polissemias, aguça bastante o imaginário dos educandos e educadores potencializando experiências extraordinárias de afirmação, criação e recriação de Sentidos. Como vimos, o dinamismo da plasticidade das metáforas, das imagens diversas, toca com intensidade no pregnante (corporeidade) e no anímico (espiritualidade).

Nos momentos de conflitância e de desarranjos demasiadamente humanos do exercício do educar, ao invés de posturas reativas que, de modo geral, com sisudez, pretendem comprimir e ordenar, e com articulações apenas no plano verbal, podemos, de modo vivencial, entrar nos fluxos das ondas dos mesmos. Assim, desde

dentro, com despojamento e maestria, podemos converter essas vicissitudes em momentos de *passagens pedagógicas* que fecundam, dão ritmo e dinamismo às travessias do educar; que potencializam aprendizagens profícuas para educadores e educandos. Isso pode ocorrer através de gestos, de sons, de movimentos, de músicas, de atividades de danças, de teatro etc. que proporcionam processos espirituosos de articulação e de elaboração pedagógica dos mesmos.

A disposição das salas em círculos potencializa encontros *humanados* que envidam a co-participação in-tensiva de todos, na singularidade de cada participação; instala relações mais democráticas e horizontais entre educandos e educadores que enredam dialogias mais calorosas; leva aos encontros dos olhares (“espelhos da alma”) – aos encontros d'alma. Enfim, converte o espaço educativo num entre-lugar de com-partilhamento de saberes e de sentires que afirmam e dão ritmo à roda viva do educar, do existir humano.

Nesse horizonte compreensivo, o planejamento das ações educativas se traduz num esboço teórico-metodológico, do modo mais aberto e flexível possível, como instrumento potencializador dos processos de fruição das atividades, dentro de seus contextos específicos, na transversalidade de suas trajetórias abertas. Assim, considero mais potente o planejamento que mais inspira o espírito criante e inventivo, que implica em processos de instituição do novo, em que emerge o surpreendente.

Se, nas atividades educativas, apenas executamos aquilo que planejamos, tendemos a encerrar as mesmas em meras ações instrucionais que não penetram nos territórios vastos do educar. O planejar mais fecundo e fecundante tende a ser aquele que mais incide em seu ultrapassamento, que instala processos de transgressão e de reinvenção, de modo inteligente/espirituoso, e que provoca o surgimento do inusitado, do inesperado. Assim, o planejamento deve ser apenas uma boa referência, um mote inspirador marcado por brechas e porosidades, por vazios e silêncios que potencializam a emergência do novo, do extraordinário, nas travessias das aventuras educativas.

Nessa perspectiva, precisamos também reinventar as práticas avaliativas, que quase sempre são instituídas de modo compressivo e mecânico. Isso pode ocorrer mediante uma multiplicidade de formas expressivas de avaliação de natureza qualitativa que podem descortinar a dinamicidade das ações educativas. Os processos avaliativos devem ser momentos abertos que podem ocorrer de modo individual e coletivo, e que fomentam a expressão do pensamento crítico e inventivo e da imaginação criante dos educandos: produção de textos e de pesquisas críticas e

inventivas, de linguagens e símbolos de Arte etc. Produções que não devem ser confinadas em um momento único e estanque, mas devem se descortinar em processos constantes de qualificação e de aprimoramento. A elaboração de um texto, como por exemplo: “prova” etc., que apresenta resultados insuficientes, deve implicar em sua re-elaboração pelo educando para que o mesmo tenha oportunidade de expandir e de aprimorar sua compreensão e postura crítico-inventiva acerca dos respectivos conteúdos.

Para transitar por esses modos de condução, entre tantos outros, carece de nos reinventarmos a todo amanhecer; de garimparmos, com afinco, a *poiesis*, o *pathos* criante, o *conhece-te a ti mesmo*, para que, assim, possamos alvorecer nas brumas do arrebol de cada aurora: *aurorrescer* nos desafios de cada aventura educativa, existencial. A Natureza, sábia e primorosamente, renasce permanentemente na poeticidade dos modos de expressão de seus ciclos alquímicos. Somos também Natureza, e mais ainda, somos expressão da Cultura, do Simbólico (biocultural). Dessa forma, com a alquimia da imaginação criante, do espírito altaneiro, do elã sensível, podemos nos renovar constantemente; podemos entretecer e bordar formas de conduzir e de cerzir a urdidura da ação do educar que sejam inspiradoras e impregnadas de vivacidade; que, assim, levam a processos constantes que implicam em sua reencantação.

## Capítulo 05

### ARREMATAS INCONCLUDENTES: POR UMA PEDAGOGIA DO ENCANTAMENTO

*É poeticamente que o homem habita esta terra.*

Holderlin

*Acontecia o não-feito, o não-tempo, o silêncio  
em sua imaginação. Só o um-em-outra, um em-si-juntos,  
o viver em ponto sem parar, coraçõemente: pensamento,  
pensamor. Alvo. Avançavam, parados, dentro da luz,  
como se fosse no dia de Todos os Pássaros.*

Guimarães Rosa

*A urdidura da ação de educar  
traduz um rito vivo de iniciação  
na fruição dos Sentidos humanos  
que em processos de renovação  
entrelaçam o prenhe e o anímico  
nas in-tensidades da reencantação.*

M. A.

Um educar como rito de iniciação que prima pelo advento dessa compreensão ontológico-policrômica da Sensibilidade implica na urdidura de uma Pedagogia do Encantamento.

O vocábulo encantamento deriva do verbo encantar. Encantar, etimologicamente, vem do latim *incantare* que conota cantar para, entoar ecos mágicos, enfeitiçar e seduzir. Desse modo, encantamento traduz a radiância de um estado de humor em que os feixes do *pathos* jorram com in-tensidade; um estado de animosidade co-movente; um estado de enfeitiçamento e de apaixonamento em que somos tomados e en-volvidos pelo canto dos enigmas, dos paradoxos e da poeticidade do existir que nos seduz e co-move, que nos evoca e con-voca para a fruição dos Sentidos existenciais.

Concebo o estado de encantamento, com seus matizes pedagógicos, em sua expressão de entusiasmo e de apaixonamento, de contenteza e de alumbramento, como expressão das in-tensidades existenciais em que jorra o elã do *pathos* que co-

move e con-voca; que, assim, faz despontar o espanto e a admiração impulsionando a imaginação e o espírito criantes. Portanto, não me refiro a um estado de encantamento que se confina apenas na sua expressão de deslumbramento como mero desbunde extático, como mera borbulhação espumante que pode anestésiar e cegar, que se dissolve em si mesmo.

Nesse horizonte, compreendo o encantamento como um estado constituído a partir de um “enraizamento dinâmico” e que se enrama em processos in-tensivos de fruição e de criação através de ações pedagógicas tocadas com apaixonamento e audácia. Ações que revelam estados de inquietude, de mobilidade e de implicação. Assim, um encantamento que agrega e interpenetra a pregnância da corporeidade, do dionisiaco, e a animosidade da espiritualidade, do apolíneo.

Encantamento como expressão do estado de jorrância do impulso vital, do *pathos* criante, dos feixes da *anima mundi*, do *logos spermatikós*; como estado de humor que infunde *animação* ao existir nos co-movendo e nos con-vocando para os desafios das ações altaneiras. Estado que emerge das fontes e das nascentes inspiradoras do onírico, do imaginário mitopoético, com a plasticidade de suas potências mobilizadoras de nossos sentires e desejos; que nos precipita nas intensidades das ações matizadas de irreverência e de transgressividade.

Desprovidas do elã do encantamento, as ações educativas, tendem a se desbotar, a se tornar frias e mecânicas; a se tornar práticas *caducativas*. Sem os feixes da paixão murchamos nosso humor, nos impotencializamos e nos conformamos à esfera decadente do ordinário, à uniformidade do instituído. O dinamismo da plasticidade do estado de encantamento constela as centelhas do entusiasmo que nos inspiram e irradiam. Como foco irradiante, o estado de encantamento nos toca e arrebat, de modo penetrante. Compele o corpo e a alma às aventuras e travessias do extraordinário com seu vigor seminal. Parodiando Espinosa, quanto mais prazer e radiância, mais fruição e criação.

Nessa perspectiva, propugno uma Pedagogia do Encantamento que compreende o fenômeno do educar como um rito vívido de iniciação que se descortina mediante o cuidado in-tensivo com o advento da Sensibilidade, dos Sentidos humanos. Rito que se processa nos influxos do estar-sendo-no-mundo-com-os-outros, que suscita laços sinérgicos de simpatia e de empatia na tecedura dos entrelaces e com-partilhamentos humanos, inter-humanos; que articula a

coexistência entre o *pregnante* e o *anímico* na fruição de nosso ser andrógino: de nossa *anima* e de nosso *animus* entrelaçados. Que, assim, infunde alumbramento e poeticidade ao educar, ao existir e ao co-existir.

Estado de encantamento que se traduz num estado de êxtase, no extático, com seu dinamismo mobilizante, e não como estado estático que anestesia e imobiliza. Assim, uma Pedagogia do Encantamento que articula o educar como fruição da *poiesis*, como fazer sensível e criante, imbuído de inventividade e que conduz a novos lugares, entre-lugares e Sentidos. Que faz jorrar o estésico, o admirável, numa relação de coexistência e de co-implicação originária e originante com os fenômenos, com o existir no ser-sendo-com-os-outros; que entrelaça a Ética e a Estética, o bem e o belo.

Avento uma Pedagogia do Encantamento que, como expressão orgânica das in-tensidades da cotidianidade do educar, afirma a conflitividade do viver, que revela os fluxos tensoriais inerentes à ação do educar e que dão vivacidade à mesma. Uma Pedagogia errante, *itinerrante*, e, portanto, aprendente, ao singrar a aventura das sagas recurvadas da *transitude* do educar. Assim, concebo que é de suas in-tensidades e instabilidades que podem emergir aprendências e co-aprendências que tocam fundo com a força motriz/matriz do *pathos* criante. *Pathos* que impulsiona ações educativas germinais que renovam os Sentidos humanos, que instituem o extraordinário com seu elã vivificador.

Pedagogia do Encantamento como teia policrômica que contempla e afirma o dinamismo da coexistência in-tensiva da trama co-implicada do fazer educacional, em suas múltiplas formas de expressão e de Sentidos; que plasma o crepuscular, com seus matizes de luzes e de sombras – o *solunar*; que atravessa o ascetismo das Pedagogias monocrômicas, com sua sisudez e uniformidade, e instala Pedagogias impuras, matizadas de policromia, que afirmam as in-tensidades do existir com suas reentrâncias e seus movimentos sincopados.

Uma Pedagogia do Encantamento que, cravada na nervura do vivido/vivente, inspirada nas inquietudes do *daimon*, se faz interrogante na radicalidade do pensamento problematizador, do espírito que medita e cria; que, de modo entusiasmante, interpenetra o lúcido e o lúdico, a prosa e a poesia. Que, assim, impulsiona a dis-posição para o aberto atravessando as ambivalências e ambigüidades do ser-sendo nas in-tensidades da *tragicomicidade* dos

acontecimentos humanos; que entrecruza caos e cosmos, desordem e ordem, operando o dinamismo do jogo que envolve os processos de criação. Pedagogia do Encantamento que compreende o educar como esse rito vivo de iniciação aos paradoxos e enigmas do humano, às ambivalências e incertezas da condição humana.

Destarte, uma Pedagogia do Encantamento não retém nem represa os fluxos do impulso vital, das in-tensidades dos fenômenos do educar, do existir, mas, sobretudo, potencializa a jorrância de seus estados nascentes. Com seus feixes teórico-vivenciais, eivados do *húmus* do vivido/vivente, essa postura pedagógica se projeta na jactância dos momentos em que o espírito e o coração copulam para afirmar e celebrar a vida. Pedagogia do encantamento que se desborda na vastidão incomensurável da terceira margem, do estado poético, como constelação dos Sentidos anímicos, da plasticidade e da poeticidade do existir, do co-existir; que infunde contenteza e prazerosidade mediante seus estados pregnantes e anímicos que projetam alumbramento.

Uma Pedagogia fractálica que, com a plasticidade dos recurvamentos e escorrências do simbólico, se desdobra como potência ligante, que interliga e religa, que se descortina *arco-írica* nas estampas da policromia dos Sentidos humanos. Que entrelaça e copula o apolíneo, que traduz a forma, o urânico (o céu), com o dionisíaco, que traduz o conteúdo existencial, o ctônico (a terra). Que, assim, ao entrecruzar o Mitopoético e a Razão-Sentido, faz resvalar a androginia de sua crepuscularidade mediante as in-tensidades da coexistência entre luzes e sombras, numa encruzilhada hermesiana, e, portanto, mestiça.

Encruzilhada que, com o *pathos* do encantamento se descortina a partir dos fulcros magmáticos que constituem a Sensibilidade: o senso penetrante da *Intuição*, a pregnância da *Corporeidade*, a plasticidade da polifonia do *Mitopoético*, a cromaticidade e o *pathos* criante da *Afetividade* e o senso do espírito que interroga, medita e inventa da *Razão-Sentido*. Encruzilhada que, portanto, pode inspirar as possibilidades e os desafios que incidem na instauração de relações *ecohumanistas* mediante a expressão das ressonâncias magnéticas da sinergia do amoroso. Sinergia que *anima* nosso estar-sendo-no-mundo-com-os-outros, seres humanos e não humanos, em processos de co-pertencimento planetário.

Nesse horizonte compreensivo, avento uma Pedagogia do Encantamento que compreende o educar como *se-ducere*, como sedução que fascina e impulsiona o advento do estado da ad-miração e do espanto mobilizadores, de contenteza e de prazerosidade. Estado que constela momentos educativos supremados em que o espírito e o coração, entrelaçados, podem garimpar a busca da sabedoria, a fruição da beleza. Uma Pedagogia do Encantamento como fruição e como celebração dos Sentidos pregnantes e anímicos do existir, do co-existir.

## REFERÊNCIAS GERAIS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1962
- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- AGOSTINHO, Santo. *Solilóquios e a vida feliz*. São Paulo: Paulus, 1998.
- ALVES, Rubem. *Gestão do futuro*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1995.
- ANAXIMANDRO, PARMÊNIDES, HERÁCLITO. *Os pensadores originários*. Introdução de Emmanuel Carneiro Leão e tradução de Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Corpo*. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ARANTES, Valéria Amorim (Org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- ARAÚJO, Miguel Almir L. de. *Laços de encruzilhada: ensaios transdisciplinares*. Feira de Santana, BA: UEFS, 2002.
- ARISTÓTELES. *Tratado del alma*. Buenos Aires: Librería El Ateneo, [19\_\_].
- ARREGUI, Jorge V. *La pluralidad de la razón*. Madrid: Ed. Síntesis, [200\_].
- ASSMAN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba, SP: Unimep, 1993.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ASSMANN, Hugo e MO SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988a.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.
- BACHELARD, Gaston. *Fragmentos de uma poética do fogo*. São Paulo: Brasiliense, 1990b.
- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- BARBIER, René. A escuta sensível na Educação. *Cadernos ANPED*. Porto Alegre: N. 05, Set., p. 187-216, 1993.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998, p. 168-199.

BARBIER, René. O educador que trabalha na formação de adultos como homem do futuro. In: ÁRIES, José et al. *O homem do futuro: um ser em construção*. São Paulo: Triom, 2001, p. 119-153.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Ed., 2002.

BARBIER, René. Palavra educativa e sujeito existencial. In: BORBA, Sérgio e ROCHA, Jameson (Orgs.). *Educação e pluralidade*. Brasília: Plano Ed., 2003, p. 45-93.

BARBOSA, Wilmar do Vale. Razão complexa. In: HÜHNE, Leda Miranda (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994, p. 17-43.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos, SP: UFSCAR, 1998.

BÁRCENA, Fernando. *El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder, 2004.

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Rio de Janeiro: Ed. Ópera Mundi, 1971.

BERGSON, Henri. *Cartas, conferências e outros escritos*. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BERGSON, Henri. *Conferência; O pensamento e o movente*. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOHM, David. *A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade*. São Paulo: Cultrix, ©1980

BRANDÃO, Carlos R. *A canção das setes cores: educando para a paz*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, Junito. *Dicionário mítico-etimológico*. Vols. I e II. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRETON, David Le. *Antropologia del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

BRETON, David Le. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BRUAIRE, Claude. *A filosofia do corpo*. São Paulo: EDUSP, 1972.

BRUHNS, Heloísa T. (Org.) *Conversando sobre o corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

BUBER, Martin. *Eu e tu*. São Paulo: Ed. Moraes, [19\_\_].

BUNGE, Mario. *Intuición y razón*. Madrid: Ed. Tecnos, 1986.

BYINGTON, Carlos Amadeu B. *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1996.

CABEDA, Sonia T. Lisboa; CARNEIRO, Nadja Virginia B.; LARANJEIRA, Denise Helena P. (Orgs.). *O corpo ainda é pouco: II seminário sobre a contemporaneidade*. Feira de Santana: NUC/UEFS, 2000.

CAMPBELL, Joseph. *Para viver os mitos*. São Paulo: Cultrix, ©1972.

CAMPBELL, *As transformações do mito através dos tempos*. São Paulo: Cultrix, ©1990.

CAMPBELL, *As máscaras de Deus: mitologia primitiva*. São Paulo: Palas Athena, 1992.

CAMPBELL, Joseph. *O voo do pássaro selvagem*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

CARDOSO, Sérgio et al. *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Comp. das Letras, 1987.

CARVALHO, José Carlos de Paula. *Imaginário e mitodologia: hermenêutica dos símbolos e estórias da vida*. Londrina, PR: Ed. UEL, 1998.

CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CASSIRER, Ernst. *A filosofia das formas simbólicas*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASSIRER, Ernst. *A filosofia das formas simbólicas II: o pensamento mítico*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CELANO, Sandra. *Corpo e mente na educação: uma saída de emergência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Laços de desejo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O desejo*. São Paulo: Comp. das Letras; FUNARTE, 1990, p. 19-66.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

COLLI, Giorgio. *O nascimento da Filosofia*. Campinas, SP: UNICAMP, 1996a.

COLLI, Giorgio. *Filosofia de la expresión*. Madrid: Ed. Siruela, 1996b.

CRITELLI, Dulce Mára. *Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC; Brasiliense, 1996.

CUSA, Nicholas de. *Meditações com Nicholas de Cusa*. São Paulo: Ed. Gente, 1993.

CYRULNIK, Boris. *O nascimento dos sentidos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

CYRULNIK, Boris. *Os alimentos do afeto*. São Paulo: Ática, 1995.

CYRULNIK, Boris. *Do sexto sentido*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

DAMÁSIO, Antonio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Comp. das Letras, 1996.

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

- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.
- DARTIGUES, André. *O que é a fenomenologia?* São Paulo: Moraes, 1992.
- DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston. *Tratado das Ciências pedagógicas I*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1974.
- DELEUZE, Gilles e GUATARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed 34, 1992a.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992b.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 1999.
- DESCARTES. *Discurso do método; As paixões da alma; Meditações; Objeções e respostas*. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- DOEL, Marcus. *Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução*. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 79-110.
- DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1993.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- DUFRENNE, Mikel. *O poético*. Porto Alegre: Globo, 1969.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Lisboa: Ed. 70, 1964.
- DURAND, Gilbert. *O imaginário*. Rio de Janeiro: Difel, 1988.
- DURAND, Gilbert. *A fé no sapateiro*. Brasília: UNB, 1995.
- DURAND, Gilbert. *Campos do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ESPINOSA, Baruch de. *Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA SANTOS, Marcos. *Práticas crepusculares: Mytho, Ciência e Educação no Instituto Butantã – um estudo de caso em Antropologia Filosófica*. 1998, Tese (Doutorado em Educação), (2 vols.), FEUSP, São Paulo.

FERREIRA SANTOS, Marcos. Por uma razão sensível na velha educação de sensibilidade. *Cadernos de Educação*. UNIC-CPG. V. 06, n. 01, p. 37-51, 2002.

FERREIRA SANTOS, Marcos. *Crepusculário*. São Paulo: Zouk, 2004.

FERREIRA SANTOS, Marcos. O espaço crepuscular: Mithohermenêutica e jornada interpretativa em cidades históricas. In: PITTA, Danielle Perin Rocha (Org.). *Ritmos do imaginário*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005, p. 59-99.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FONTANELLA, Francisco Cock. *O corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FRAILE, Augustín B. *Diccionario latino-español*. Barcelona: Ed. Ramón Sapena, 1960.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FULLAT, Octavi. *Filosofias da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GADAMER, Hans Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Vol. II. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GALEFFI, Dante Augusto. *O ser-sendo da Filosofia: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia*. Salvador: EDUFBA, 2001.

GALEFFI, Dante Augusto. *Filosofar e educar*. Salvador: Quarteto, 2003.

GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GAZOLLA, Rachel. *O ofício do filósofo estóico: o duplo registro do discurso da Stoa*. São Paulo: Loyola, 1999.

GERVILLA, Enrique. *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder, 2000.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, ©1995.

GRONDIM, Jean. *Del sentido de la vida: un ensayo filosófico*. Barcelona: Herder, 2005.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

GURMENDEZ, Carlos. *Teoría de los sentimientos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

- GURMENDEZ, Carlos. *Ontologia de la pasión*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- GUSDORF, Georges. *Mito y metafísica*. Buenos Aires: Ed. Nova, [19\_\_].
- GUSDORF, Georges. *Tratado de metafísica*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1960.
- GUSDORF, Georges. *Profesores para que?: para uma Pedagogia da Pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. Lisboa: Guimarães, 1987.
- HEIDEGGER, Martin. *Conferências e escritos filosóficos*. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- HELLER, Agnes. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Ed. Fontamara, 1980.
- História do pensamento*. Nº 10, São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- HOGART, Robin M. *Educar la intuición: el desarrollo del sexto sentido*. Barcelona: Paidós, 2002.
- HORKHEIMER, Max. *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Ed. Trotta, 2002.
- HÜHNE, Leda Miranda (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia*. São Paulo: Madras, 2001.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- JUNG, Karl G. (Org.). *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [19\_\_].
- JUNG, C. G. *O eu e o inconsciente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KANT, Manuel. *Antropologia en sentido pragmático*. Madrid: Revista de Occidente, 1935.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- KELEMAN, Stanley. *Mito e corpo: uma conversa com Joseph Campbell*. São Paulo: Summus, 2001.
- KRISHNAMURTI, J. *O mistério da compreensão*. São Paulo: Cultrix, ©1992.
- KRISHNAMURTI, J. *A educação e o significado da vida*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- KRISHNAMURTI, J. *Diálogos sobre a visão intuitiva*. São Paulo: Cultrix, ©1999.

- KUJAWSKI, Gilberto de M. *O sagrado existe*. São Paulo: Ática, 1994.
- LANGER, Susanne K. *Ensaio filosóficos*. São Paulo: Cultrix, ©1962.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides, Heráclito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar*. Vol. II. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- LEITE, Lourenço. *Do simbólico ao racional*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo; Fundação Cultural; EGBA, 2001.
- LELOUP, Jean-Yves. *O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LEONARD, George. *Educação e êxtase: recuperando o prazer de ensinar e aprender*. São Paulo: Summus, 1998.
- LEPARGNEUR, Hubert. *Consciência, corpo e mente*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Ed. 70, 1980.
- LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70, 1981
- LEYRA, Ana Maria. *Poética y transfilosofia*. Madrid: Ed. Fundamentos, 1995.
- LIMA, Mesquitela. *Antropologia do simbólico: ou o simbólico na antropologia*. Lisboa: Ed. Presença, 1983.
- LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *O rigor fecundo: a etnopesquisa como analítica sensível e rigorosa do processo educativo*. Mimeografado. Salvador: 2000a.
- MACEDO, Roberto Sideni. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: EDUFBA, 2000b.
- MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Ed. Confluência, 1967.
- MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MARÍAS, Julián. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Ed. Duas cidades, 1985.
- MARÍAS, Julián. *La educación sentimental*. Madrid: Alianza Ed, 2005.
- MARINA, José Antonio. *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama, 1996.

- MARTINS, Joel e DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S. F. B. (Orgs.) *Temas fundamentais de fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1984.
- MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como póiesis*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Ed. Psy II, 1995.
- MATURANA, Humberto. Transdisciplinaridade e cognição. In: NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000, p. 83-114.
- MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2001a.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2001b.
- MATURANA, Humberto e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia* (Vol. II). São Paulo: EPU, 1974.
- MAYR, Franz. *La mitologia occidental*. Barcelona: Anthropos, 1989.
- MEDINA, João Paulo S. *O brasileiro e seu corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Textos selecionados*. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORA, José Ferrater. *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Ed. Sudamérica, 1969.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MORAIS, Regis de (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas, SP: Papirus, 1986.
- MORAIS, Regis de. *A educação do sentimento*. São Paulo: Letras e Letras, 1992.
- MORAIS, Regis de. *Espiritualidade e educação*. Capinas, SP: Centro Espirita Alan Kardec, 2002.
- MORAIS, Regis de. *Evoluções e revoluções da ciência atual*. Campinas, SP: No prelo.
- MORIN, Edgar. A carta de identidade terrena. *Margem*. São Paulo: N. 3, Dez., p. 9-26, 1994.
- MORIN, Edgar. *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.
- MORIN, Edgar. Complexidade e liberdade. *Thot*. São Paulo: N. 67, p. 13-19, 1997.
- MORIN, Edgar. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- MORIN, Edgar. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MORIN, Edgar. A suportável realidade. *Revista Cronos*. V.2, n.2, Jul./dez., p.23-30, 2001.
- MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade: a identidade humana*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. Lisboa: Moraes Ed., 1979.
- MOYA, Eugenio. *Crítica de la razón tecnocientífica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1998.
- MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses*. São Paulo: Angra, 2002.
- MYERS, David G. *Intuición: el poder y el peligro del sexto sentido*. Barcelona: Paidós, 2003.
- NARANJO, Cláudio. *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria-Gastiez (Espanha): Ed. La Llave, 2005.
- NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A genealogia da moral*. São Paulo: Moraes, 1985.
- NIETZSCHE. *Obras incompletas: o nascimento da tragédia no espírito da música; humano, demasiado humano; aurora; a gaia ciência; assim falou Zaratustra*. Vol. I . Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987a.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas: a filosofia na época trágica dos gregos; para além do bem e do mal; para a genealogia da moral; o anticristo; ecce homo*. Vol. II. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987b.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O crepúsculo dos ídolos: ou como filosofar com o martelo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- Nuevo diccionario etimológico latín-español*. Bilbao: Univ. Deusto, 2001.
- OLIVEIRA, Eduardo David. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na Filosofia da Educação brasileira*. 2005, Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- ORTEGA Y GASSET, José et al. Ni vitalismo ni racionalismo. In: *Cuadernos de Adán*. Madrid: Ed. Adán, 1944, p. 11-24.
- ORTEGA Y GASSET, José. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Livro Ibero-americano, 1971.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Sobre la razón histórica*. Madrid: Alianza Ed., 1979.

- ORTEGA Y GASSET, José. *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Alianza Ed., 1981.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés. *La nueva filosofía hermenéutica*. Barcelona: Anthropos, 1986.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés. *Metafísica del sentido: una filosofía de la implicación*. Bilbao: Univ. de Deusto, 1989.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés. *Las claves simbólicas de nuestra cultura*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés. *Visiones del mundo: interpretaciones del sentido*. Bilbao: Univ. de Deusto, 1995.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés. *Cuestiones fronterizas: una filosofía simbólica*. Barcelona: Anthropos, 1999.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés. *Amor y sentido: una hermenéutica simbólica*. Barcelona: Anthropos, 2003.
- OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. México: Fondo de cultura económica, 1990.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- PEGORARO, Olinto A. Razão hermenéutica. In: HÜHNE, Leda Miranda (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994, p. 123-138.
- PERNIOLA, Mario. *Do sentir*. Lisboa: Ed. Presença, 1993.
- PESSANHA, José Américo M. Razão dialógica. In: HUHNE, Leda Miranda (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994, p. 67-100.
- PESSOA, Fernando. *Ficções de interlúdio/1*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- PINEAU, Gaston. *A autoformação no decurso da vida*. Disponível em: <<http://www.cetrans.futuro.usp.br/pineau.htm>> Acesso em 30.09.1999.
- PLATÃO. *Diálogos: o banquete; fédon; sofista; político*. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- PLATÃO. *A República*. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, ©1997.
- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: UNESP, 1996.
- QUIROGA, Francisco R. *La dimensión afectiva de la vida*. Pamplona, ES: Universidad de Navarra, 2001.
- RANZ, Ángels García. *El artista interior: de lo espiritual en el desarrollo artístico*. México: Ed. Plaza y Valdez; Ed. Piensa, 1999.
- REICH, Wilhelm. *Análise do caráter*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- REPETTO, E. *La simpatía en Max Scheler su dimensión educativa*. Madrid: Instituto de Pedagogía San José de Calazans, 1979.

- RESTREPO, Luis Carlos. *O direito à ternura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- REZENDE, Antonio M. de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- RILKE, Rainer Maria. *Sonetos a Orfeu; Elegias de Duíno*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- RODRIGUES, José Carlos. *Tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1986.
- ROJAS, Enrique. *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa Calpe, 1987.
- ROMERO, Emílio. *As formas de sensibilidade: emoções e sentimentos na vida humana*. São José dos Campos, SP: Della Bídia Ed., 2001.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Comp. das Letras, 1987.
- ROUSSEAU, Jean J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RUIZ, Castor Bartolomé. *Os paradoxos do imaginário*. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2003.
- SANTAELLA, Lúcia. *Corpo e comunicação: sintoma da cultura*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SAYEGH, Astrid. *Bergson: o método intuitivo – uma abordagem positiva do espírito*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.
- SCHLEGEL, Friedrich. *Poesia y Filosofía*. Madrid: Alianza Editorrial, [19\_\_].
- SCHELER, Max. *Esencia y formas de la simpatía*. Buenos Aires: Ed. Losador, 1943.
- SCHILLER. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- SCHOTT, Robin. *Eros e processos cognitivos: uma crítica da objetividade em filosofia*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1996.
- SCHULTZ, Ron. *Sabedoria e intuição*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- SERRES, Michel. *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- SILVA, Ignacio Assis. *Corpo e sentido: a escuta sensível*. São Paulo: UNESP, 1996.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (Orgs.). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom, 2002.
- SOMMERMAN, Américo. *Formação e transdisciplinaridade: uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS*. 2003. Tese (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade Nova de Lisboa e Université François Rabelais de Tours. Lisboa.

- SOUSA, Eudoro de. *Mitologia II: história e mito*. Brasília: UNB, 1995.
- SWIMME, Brian. *O universo é um dragão verde*. São Paulo: Cultrix, 1991.
- TREVISAN, Rubens Murílio. *Bergson e a educação*. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1995.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e sociedade na Grécia antiga*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.
- VILELA, Eugénia. *Do corpo equívoco: reflexões sobre a verdade e a Educação nas narrativas epistemológicas da modernidade*. Braga, Pt: Angelus Novos, 1998.
- WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia e outros escritos*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Victor Civita, 1974.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques. *A razão contraditória: Ciências e Filosofias modernas; o pensamento do complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- ZAMBRANO, Maria. *Filosofía y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- ZAMBRANO, María. *La razón en la sombra: ontologia crítica*. Edición de Jesus Moreno Sanz. Madrid: Siruela, 2004.
- ZUBIRI, Javier. *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza Editorial, 1980.
- ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia y logos*. Madrid: Alianza Ed., 1982.
- ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia y razón*. Madrid: Alianza Ed., 1983.
- ZUKAV, Gary. *A morada da alma*. São Paulo: Cultrix, 1992.

## Imprecisão

Viver não é preciso  
Está aquém e além  
Do siso da linha reta.  
Está no gozo desmedido  
Da gratuidade do riso.

Viver é desrealizar  
No alumbramento do sonho  
A urdidura do caminhar  
Na escuta dos segredos  
Do coração fremente.

Viver é e não é  
É ser tão sim  
E tão bem não  
No sertão de cada ser  
Na curva de cada estação.

Viver é afinar  
Tons de ordem e desordem  
Entre o prumo e o pião  
Amanhecer redivivo  
Na vertigem da aurora.

Viver é sorver o doce-amargo  
Da proeza de cada momento  
Decantar o sopro vesgo  
Da pesura e leveza do vento  
Inventar no cio então  
O som e o silêncio.

Miguel Almir