

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ARTICULAÇÃO ENTRE PENSAMENTO, EMOÇÃO E AÇÃO NA  
CONSTITUIÇÃO DA HUMANIDADE DE SER**  
**O Corpo, o Espaço Estético e o Espaço Educativo Formal: um  
emergir de possibilidades**

**MÁRCIA REGINA FORTI BARBIERI**

**PIRACICABA, SP**

**2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ARTICULAÇÃO ENTRE PENSAMENTO, EMOÇÃO E AÇÃO NA  
CONSTITUIÇÃO DA HUMANIDADE DE SER**  
**O Corpo, o Espaço Estético e o Espaço Educativo Formal: um  
emergir de possibilidades**

**MÁRCIA REGINA FORTI BARBIERI**

**Orientador: Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella**

**Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da  
Universidade Metodista de Piracicaba  
como exigência parcial para a  
obtenção do título de Mestre em  
Educação.**

**PIRACICABA, SP**

**2007**

Barbieri, Márcia Regina Forti

Articulação entre pensamento, emoção e ação na constituição da humanidade de ser – O corpo, o Espaço Estético e o Espaço Educativo Formal: um emergir de possibilidades. Piracicaba, 2007.127p.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella  
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Universidade Metodista de Piracicaba

1-Corpo 2-Espaço Estético 3-Educação Formal

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella  
(orientador) – UNIMEP

Prof. Dr. Gilberto Damiano – UFJF

Prof. Dr. José Maria de Paiva – UNIMEP

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella, pela acolhida em meio à caminhada, pelo apreço demonstrado à minha produção escrita, pela confiança e norte ao processo no qual me coloquei. Grata pelas leituras e apontamentos realizados, em algo de grande importância para mim.

Ao Prof. Dr. Hugo Assmann, pela receptividade a mim demonstrada como primeiro orientador e pelos indicativos norteadores preciosos, que me foram por ele deixados e que concorreram inicialmente, para que hoje pudesse eu estar concluindo esta caminhada. Pela confiança em mim depositada ao aceitar-me sua orientanda, quando do meu ingresso ao mestrado, e pela sensibilidade demonstrada no decorrer do tempo de orientação, que me foi proporcionado.

Ao Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto, pelo zelo demonstrado à leitura de minha produção escrita, pela sensibilidade e contribuições valiosas, posto que as mesmas só viessem a enriquecer esta dissertação.

A meu querido companheiro, Marco, por não poupar esforços ao me apoiar nessa jornada, para que eu viesse a concretizá-la. Pela compreensão e carinho em todos os momentos. Pela gratuidade com que me acompanhou.

Aos meus filhos Rafael e Samuel, sempre cooperativos e sensíveis às minhas necessidades, sempre figurando como incentivos, para a empreita de novas caminhadas.

Às preciosas Stefanie e Bianca, pela preciosa experiência a mim proporcionada, que me fez mais sensível à temática a qual me dediquei. Levaram-me a ver muitas coisas, as quais talvez não me fossem possíveis enxergar se não fossem nossos caminhos terem se cruzado.

À minha mãe e à minha irmã, Rosana, pela presença constante em minha vida e pelo desejo de me verem concluir esta caminhada.

Para Marco, que juntamente comigo teve a oportunidade de confirmar a hipótese de que só o amor feito luz pode guiar dois corações num mesmo caminho.

## **Alma de Caracol**

*Somos poeira da estrela azul  
Rubra crista, cristal  
Vento forte, canavial  
Doce mel do mal  
Alma de caracol*

*Rastro aceso ao luar, farol  
Na asa de cada olhar  
Ilusão, febre, talismã,  
Concha talhada a mão  
Cabelo do trigal  
A solidão do sol*

*Espalhando em cada gesto seu olhar  
Derramando em cada olho céu azul*

*Somos transparência da manhã  
Ar, aroma, romã,  
Segredo, suave mar,  
Anil, camaleão  
Verão, cor, aliança  
Arco-íris, florir do chão  
Ecuridão da dor  
Borboletas no coração  
Fogo na imensidão  
Trilha do temporal  
A solidão do sol.*

Joropo in: Tarancón "Bom dia" Devil Discos, 1980

## RESUMO

A presente pesquisa conduz o olhar para o Espaço Estético, a partir de proposições tomadas pelo dramaturgo e teórico Augusto Boal, quanto às propriedades que o compõem: a plasticidade, a dicotomia e a dicotomização, e a tele-microscopicidade. O intento é de elucidar pressupostos e fundamentos das propriedades postas em consideração, para desencadear a partir das mesmas, reflexões sobre o espaço formal de educação. Para tal, faz-se necessário adentrar o Espaço Estético e, à medida que se adentra este espaço, adentra-se na intimidade do ser humano, na relação dialógica entre o pensar, o sentir e o ser. Traz-se à boca da cena o protagonista deste momento de busca por conhecimento, de tentativa de compreensão, o que faz emergirem possibilidades viáveis à constituição de um ser mais humanizado.

Delinea-se um ser humano em processo de humanização, em processo evolutivo presente, de uma humanidade complexa, que o leva a ser reconhecido enquanto ser biossociocultural, ligado à sociedade, ao mundo, a um sistema mais amplo, que lhe forja a identidade terrena. Sujeito que se faz pelo corpo – sistema físico – numa vivência histórica de dominação, de produção de mitos, de inter-relações, de dependência, de produção de vida atrelada a um aprendizado ininterrupto. Sujeito em transição, ao qual o próprio devir leva a reconhecer a incerteza que comporta – indivíduo que se faz seu próprio ponto de partida. Sujeito, que levado a ser observador de si, pode tomar consciência de suas ações, permitir-se ser observado por outro e também observar ao outro e, uma vez reconhecido em sua singularidade, não temer a diferença, posto que essa não seja percebida como ameaça de anulação de si. Sujeito que se educa no conviver e nele experimenta a validade do mundo – conviver que traz consigo as marcas das quais se valerá na vida e as quais, não raramente, o levarão à tentativa de superá-las e para tal, terá que se voltar ao desenvolvimento da racionalidade aberta, que pode propiciar uma reforma do pensamento.

As elucidações teóricas trazem à cena o ser humano fundamentado na vontade, movido por desejos e necessidades. Ser cujas ações denotam as emoções, que as estabelecem. Ser, cuja plasticidade, que empresta ao espaço o qual compõe, é atributo da mente – sua garantia adaptativa. Ser que dispõe da capacidade imaginativa, para enfrentar sua finitude, e uma vez que comporta o objetivo e o subjetivo, pode ocupar o espaço pela dimensão imaginária e pela dimensão física. Ser de existência solícita a constantes interpretações, que produzem ganho à sua subjetividade, faz-se confrontar constantemente com uma realidade, que comporta o erro e a ilusão – que devem ser superados. Tem a seu favor a linguagem, que extrapola regras, ou símbolos transferíveis de indivíduos para indivíduos, cooperadora para a emergência da consciência e propiciadora do viver em consenso de condutas. Isso só fez aumentar o incômodo já instaurado frente a um outro espaço, o do processo educativo formal, no qual nosso olhar vem se detendo há tempo.

No Espaço Estético a relevância atribuída ao ser humano – que o leva à boca de cena –, revela-o capaz de refletir sobre si e prosseguir em sua humanização e tal não se identifica em relação ao ser humano que se revela no espaço formal de educação, posto que aí não se assumam, ou não se reconheçam e legitimem, as transformações em sua corporeidade, geradas no ser humano no decorrer de seu processo evolutivo.

Os indicativos levantados a partir das propriedades atribuídas ao Espaço Estético são considerados de pertinência ao espaço da educação formal, a partir do momento que se considere o caráter plástico da mente humana, o ser humano como portador da subjetividade e da objetividade, assim como de memória e imaginação, que concorrem para melhor compreensão do erro e da ilusão, nos quais o indivíduo pode incorrer.

Tornam-se, frente a isso – uma vez que o ensejo apontado inicialmente seria o de gerar reflexões – mais veementes algumas inquietações, sem que o desejo seja teatralizar o espaço educativo formal no sentido que cotidianamente se usa. O espaço, situado em meio à sociedade contemporânea, no qual se educam formalmente seres humanos, insiste em caminhar num sentido contrário ao que se dá a conhecer o que seja relevante ao ser humano, que nele se educa. No intuito de cooperar com a socialização, parece se distanciar da cooperação para a constituição da humanidade do ser que educa. É possível beber na mesma fonte em que bebem aqueles que desenvolvem a arte do palco, para que no espaço da educação formal venha a se desenvolver a arte da vida?

PALAVRAS CHAVE: Corpo, Espaço Estético, Educação Formal

## ABSTRACT

The present research leads our look into the Aesthetic Space upcoming from proposals taken by the dramatist and theoretician Augusto Boal regarding the properties that compose it: plasticity, dichotomy and dichotomization and telemicroscopicity. The intent is to elucidate presuppositions and basis of the properties taken in consideration in order to bring up reflections upon the formal space of education from such properties. In order to achieve that, it becomes necessary to enter the Aesthetic Space and, as we get into such space, we also get into the intimacy of the human being, in the dialogical relation among thinking, feeling and being. The protagonist of this moment of search for knowledge and attempt of understanding, which brings up feasible possibilities to the construction of a more humanized being is shown as a highlight.

A human being in process of humanization is delineated, in a present evolutionary process of a complex humanity, which takes him to be recognized as a biosociocultural being, connected to society, to the world, to a wider system, which forges earthly identity to him. An individual, who is made up of a body - physical system - in a historical experience of domination, production of myths, inter-relations, of dependence and of production of life, connected to an uninterrupted learning. A subject in transition, whose own future leads to recognize the uncertainty that he holds - individual who makes his starting point out of himself. An individual who is led to be an observer of himself and who can take conscience of his actions, as well as allowing himself to be observed by other ones and also to observe the others and once recognized in his singularity, not to fear the difference, given that such difference don't be perceived as a threat of self annulment. A subject who educates himself at coexisting and tries the worth of the world on himself – coexisting which brings with it the marks to be used in life and which not rarely will take him to attempt to go over them and in order to achieve it, will have to face the development of the open rationality, that can provide a reconstruction of thought.

The theoretical elucidations approach the human being based on will, moved by desires and needs. A being whose actions denote the emotions that establish them. A being whose plasticity – which is loaned to the space which he composes – is an attribute of the mind - his guarantee of adaptation. A being that uses his imaginative capacity to face his finitude and once he holds both the objective and the subjective, is able to occupy the space for the imaginary dimension and for the physical dimension. A being of helpful existence to constant interpretations, which produce profit to his subjectivity, is constantly confronted with a reality, which can stand error and illusion – which must be overcome. Such being has the language that goes above rules, or symbols that are transferred from an individual to another - cooperates to the emergence of the conscience, provides living in consensus of behaviors on his behalf. Such fact has only increased the disturbance already established before another space: the one of formal educative process at which our look has been lingering for long.

In the Aesthetic space, the relevance attributed to the human being – which takes him to be highlighted – reveals him as able to reflect about himself and to proceed in his humanization. And such fact does not identify with the human being shown in the space of formal education, given that body transforming occurred on the human being throughout its evolution process are neither assumed, nor recognized or legitimated.

The evidence raised from the properties attributed to the Aesthetic Space are considered as pertinent to the space of formal education from the moment the plastic characteristic of human mind is considered – the human being as the carrier of its own subjectivity and objectivity, as well as of its memory and imagination, which gather for a better comprehension of error and illusion, in which an individual may incur.

Due to such facts – once the intent initially aimed would be the one of creating reflections – some disturbances become more intense, not aiming to turn the formal educative space into a theater play in the way it is used currently. The space situated in contemporary society, in which human beings are educated formally, insists on going to a different direction than it is given to knowing what is relevant to the human being who is educated in such space. Aiming to cooperate with socialization, it seems to be moving away from cooperating to the humanization of the human being to be educated. Is it possible to drink from the same fountain as those who develop the art on stage in order to develop the art of life in the space of formal education?

KEY WORDS: Body, Aesthetic Space, Formal Education

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. O CORPO EM “FORMA” .....</b>	<b>15</b>
1.1 O espaço escolar que enforma .....	16
1.2 Ser enformado .....	26
1.3 A-pesar da “forma” escolar: somos diversos .....	34
Algumas considerações .....	41
<b>2. A PLASTICIDADE DE SER .....</b>	<b>46</b>
2.1 O corpo-a-corpo .....	47
2.2 O corpo aberto .....	60
2.3 O corpo que interage: linguagem .....	70
Algumas considerações .....	77
<b>3. SUJEITO E OBJETO: a dicotomia e a dicotomização .....</b>	<b>81</b>
3.1 Papéis sociais: (de)formações .....	82
3.2 Alteridade e devir .....	96
Algumas considerações .....	104
<b>4. A BUSCA DO PERDIDO: tele-microscopicidade .....</b>	<b>106</b>
4.1 O que se tem a ver? .....	107
4.2 Troca de olhares .....	110
4.3 Até onde a vista alcance .....	113
Algumas considerações .....	117
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

*Ah, quem escreverá a história do que  
poderia ter sido?  
Será essa, se alguém escrever,  
A verdadeira história da humanidade.*  
Fernando Pessoa

O olhar voltado para o espaço do processo educativo formal, no desejo de investigar as possibilidades de que este venha a abrigar o Espaço Estético, não nos permite deixar de melhor compreender como se faz o ser complexo – o ser humano – ao considerarmos que a partir deste ser os espaços, nos quais se encontra, configuram-se, conforme as interpretações das ações neles desenvolvidas pelos convivas, que ali se põem, nas inter-relações, que se estabelecem.

Partimos do entendimento de que o Espaço Estético compreende um atuar na complexidade de ser, cuja atuação compreenderá o atuar do corpo, que nela se faz e envolve nesse fazer seu ser sensível, racional e emotivo – o ser humano atua em sua corporeidade.

O ensejo nasce do contato com a teoria de Augusto Boal, dentro da qual é tomado por pressuposto que o Espaço Estético dispensa espectadores e que não existe na objetividade física – na construção, na arquitetura, ou na decoração –, sendo um indutor ao aprendizado e estimulante ao saber e descobrir.

Emerge assim a nossa necessidade de estudo da temática, para evitar que sobre ela se coloque um olhar simplista e redutor, que venha fazê-la se perder em meio a tantos outros discursos, tão empobrecidos em suas fundamentações, ou que ocorra se desenvolver numa vertente psicologizante, ou em qualquer outra vertente que despreze a complexidade dessa temática – complexidade esta, que nela está abrigada e na qual ela também se abriga.

As propriedades estéticas atribuídas ao Espaço Estético – que se caracterizam em três – emanam do ser humano, que nele se encontra, de seu fazer, sentir e pensar, posto que se encontrem nesse ser humano as propriedades estéticas propostas como características à criação desse espaço.

A primeira propriedade, a plasticidade, libera dimensões subjetivas – afetiva e onírica – e dá significado e/ ou desperta emoções, sensações e pensamentos, o que induz ao exercício da memória e imaginação.

A dicotomia e dicotomização, respectivamente, permitem que os espaços imaginário e físico ocupem um mesmo lugar, enquanto se pode tornar, esteticamente, objeto observável – vê-se a si mesmo em ação, se auto-observa.

Uma terceira propriedade seria a tele-microscopicidade, que permite ver aquilo que parecia distante e o que se desapercebia – permite ver de outras formas.

Investigar as propriedades estéticas do Espaço Estético em seus pressupostos e fundamentos implica em trazer à tona a questão do amor, necessidade básica, intrínseca e inata ao ser humano, independentemente do tempo e espaço físico, no qual se encontre. Implica também em fazer-se mostrar o quanto se faz presente o desejo de poder, que também perpassa a existência humana na tentativa do domínio do outro. Estes sentimentos, presentes nas relações entre os seres humanos, fazem-se fatores determinantes da maneira de fluir das relações, da presença, ou não, do diálogo e da compreensão, tão necessários, para perceber e avaliar como a vida se apresenta para cada indivíduo e o que se faz nela em meio aos seus convivas.

Tais sentimentos perpassam a investigação de maneira pertinente, posto que presentes nos seres humanos; evidenciam a necessidade de valorizar e dar maior espaço de emanção a um, no caso o amor, em detrimento do outro, o desejo de poder e domínio sobre outrem; desvelam a possibilidade do ser humano camuflar seu desejo de domínio com justificativas, que afirmam a necessidade de exercício do mesmo, que pode até mesmo ser afirmado como inexistente ainda que presente.

Implica essa investigação em abrir-se à concepção do ser humano como ser biossociocultural, que constrói sua história em inter-relações, que o ligam, enquanto ser sistêmico, a um sistema muito mais amplo, que lhe desperta o desejo de viver a liberdade, chama-o à responsabilidade, para um viver em solidariedade na constituição de um ser mais humanizado, que reconhece sua condição humana.

Temos por objetivo, a partir das indicações das propriedades estéticas, que constituem o Espaço Estético, explicitar quais são os pressupostos, que as permeiam; analisar como o ser humano, ao ser, conota ao espaço em voga as propriedades a ele atribuídas e quais são os fundamentos das mesmas; sensibilizar para os indicativos, que este possa oferecer ao espaço do processo educativo formal, frente à expectativa de contribuir para com a constituição da humanidade nos seres humanos, a fim de que se movam num âmbito perpassado pelo desejo de viver a sua vocação.

Em vários momentos, no desenvolver da dissertação, evocamos poemas e letras de canções e os poetas ganham espaço em meio à escrita. Talvez por serem eles os inadaptados, os não especializados, os que reclamam uma relação verdadeira entre o homem e o mundo, como diria Morin (1976), aqueles a reanimarem a generalidade, que dormita em cada um, em decorrência da determinação e especialização do desenrolar da vida. Também por expressarem em forma, que aqui consideramos mais bela e rica, aquilo que o desejo nos solicitava e de que não se ousamos falar com palavras próprias, posto que outro já o houvesse expressado envolto em grande sensibilidade.

Do diálogo com teóricos, em meio a uma revisão bibliográfica, delinearam-se as formas dessa dissertação permeada por reflexões, indagações, proposições nascidas do desejo por um outro espaço educativo, que, ainda que formal, venha a dar forma a um ser humano, que possa desenvolver sua humanidade, ao ser em sua singularidade, na aceitação, na complementaridade de um mundo, que se reconheça necessitado da diversidade, que se faz juntamente com ele, em sua convivência com os demais seus iguais, na vivência da sensibilidade, que é intrínseca ao ser humano e que o singulariza em seu ser.

Consideramos que a riqueza propiciada pelo Espaço Estético possa vir a ser compartilhada pelo espaço do processo educativo formal, se houver o consenso por parte daqueles que o compõem, sobre a proximidade deste com as necessidades apresentadas pela humanidade, que carece do amor, tanto quanto carece do alimento em seu viver. Consenso de que é necessário, antes, viver o modo e as ações que se deseja que outros aprendam a viver, no caso em pauta, aqueles que se dirigem para aprender no espaço educativo.

Deixamos transparecer a confiança de que o ser humano, que abriga a sensibilidade, que deseja vivê-la, tem o direito de ter propiciado para si o espaço, para que tal viver se desenvolva. Àqueles que com ele atuarão, cabe reconhecê-lo seu igual: como portador de capacidades várias, que poderão se desenvolver. Com ele cabe viver tudo quanto lhe for proposto, reconhecendo-o em sua corporeidade, com a qual se faz e age.

Tal ocorrência no processo educativo, consideramos, solicita uma racionalidade aberta e crítica. Pois, esta não se viabiliza em padrões fechados, concepções estanques e permeada por desconhecimento sobre o ser, para com o qual se pensa contribuir em sua formação humana.

Requisita-se, para atender ao indivíduo – que se põe em sua corporeidade, frente a um contexto social, que irá traçar nela determinantes –, seres humanos, que vivam sua humanidade no verdadeiro sentido que esse termo comporte, ou seja, que sejam seres, que vivam na aceitação, na autocrítica; que vivam a contradição presente em si, sem desprezá-la naqueles que vêm, para com ele conviver e construir seus futuros –, que viverão com outros.

Nessa perspectiva a percepção da corporeidade, do corpo provido de aspectos subjetivos, que perpassam sua existência, faz-se indispensável àqueles que atendem aos corpos aprendentes, os quais participam de uma coletividade, que por sua vez participa de sua constituição.

## 1 O CORPO EM “FORMA”

*Tem dias que a gente se sente  
 Como alguém que partiu ou morreu  
 A gente estancou de repente  
 Ou foi o mundo então que cresceu  
 A gente quer ter voz ativa  
 No nosso destino mandar  
 Mas eis que chega a roda-viva  
 E carrega o destino pra lá  
 Roda-mundo, roda-gigante  
 Roda-moinho, roda-pião  
 O tempo rodou num instante  
 Nas voltas do meu coração  
 A gente vai contra a corrente  
 Até não poder resistir...*

Chico Buarque de Holanda

No intento de refletir sobre a possibilidade de que o espaço educativo formal – cuja nomenclatura, a ele atribuída, já revela formalidade, que usualmente remete à padronização, ou cumprimento de normas – venha a abrigar o indivíduo em sua complexidade, de modo que haja inclusive ganho em seu aprendizado, posto que o saber conseqüentemente proporcione estímulo, faz-se interessante iniciar tal reflexão pelo pensar sobre o corpo: um sistema, que compõe junto com outros corpos o espaço escolar, outro sistema, que se insere em um sistema mais amplo. E aqui cabe a pertinente consideração de Assmann (1998) de que em meio à sociedade do conhecimento não há como privar o indivíduo da educação, sem que isso signifique destruição de vida, posto que a configuração do mundo venha se assumindo cada vez mais em complexa trama de sistemas aprendentes.

A possibilidade de aprender permite ao ser humano adaptar-se às diversas situações e ao novo, que surge cada vez de modo mais acelerado, frente aos avanços tecnológicos e às conseqüências que trazem consigo. Até mesmo o trabalho, que garante ao homem seu sustento e que é tão valorizado socialmente, faz-se vinculado, conforme Assmann e Sung (2000), ao aprender por toda a vida, de modo intensificado, para que se viabilize a invenção e a inovação, bem como o gosto por elas, de modo a poder inclusive aproveitar a cultura e lazer delas resultantes.

Ao partir-se da consideração de que o indivíduo se faz e atua em sua corporeidade, no imbricar de sua indentidade própria e indentidade social, como se dá ser frente à dominação, à necessidade de fazer-se numa cultura, na qual se

insere, e à importância atribuída à educação escolar, que coopera para a socialização do indivíduo, para sua vida?

Na corporeidade carregam-se os sonhos, muitas vezes de outrem, não só os seus. Têm-se e criam-se sobre o corpo, expectativas; é exposto a interações desejadas, ou não, e quase sempre vive a tentativa de imposição de futuros, nos quais se ignora a incerteza, os quais lhe são traçados por outros, que sobre ele exercem autoridade. Mas, ainda assim, persegue-se a liberdade de ser, ao acolher, ou ao ser acolhido, ou ao rejeitar, ou ao ser rejeitado, ou, quiçá, mesmo ao ser ignorado – e a diversidade reina em meio a tudo o que se passa, seja ela bem quista ou não.

### 1.1 O ESPAÇO ESCOLAR QUE ENFORMA

O olhar sobre o espaço educativo formal sensibiliza e leva a refletir acerca da possibilidade de fazer-se espaço, que proporcione ao indivíduo constituir-se em sua vivência com liberdade de ser e observar seu fazer juntamente com outros. Isso principalmente ocorre, ao levar-se em consideração o quadro que Restrepo (1998) desenha sobre a violência da escola, quando esta se revela padronizadora, homogeneizadora, alheia às singularidades, normativa, indiferente às diferenças e aos diferentes modos de convivência.

Frente a tal quadro sobre o que se faz preponderante no espaço escolar, é pertinente que se faça presente, de modo a cooperar para com a reflexão que se deseja, a proposição de Maturana e Rezepka (2000) sobre a escola enquanto espaço artificial de convivência.

A premissa da qual parte a proposição é a de que há uma tarefa a ser cumprida pela escola, a qual coopera com a atuação responsável e livre no meio, no qual convivem: “[...] permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros [...]” (MATURANA E REZEPKA, 2000, p.13). Isso abre procedência à escolha, não por pressão externa, mas a partir de si mesmo, pois se põe em questão um processo, que, antes de visar mudar o ser da criança, irá levar ao enriquecimento da sua capacidade em refletir.

Somente no âmbito da aceitação isso se faz possível, ou seja, aceitar a criança, não como um ser humano em passagem rumo à vida adulta, mas antes

como um ser humano presente em sua totalidade em todos os momentos. Ser este que, embora venha a esse espaço para aprender, necessita primeiramente ser acolhido.

A proposição apresentada vai de encontro ao quadro, que Restrepo desenha da escola, que leva a delinear-se o perfil de uma escola incapaz de viver a sensibilidade e perceber que é justamente dessa sensibilidade ignorada, que partem as posturas éticas conclamadas tão necessárias à formação de gente digna, tal qual se discursa.

Não se pode ignorar que, enquanto unidade sistêmica – na qual o uno carece do diverso e vice-versa – o desejo tende para uma organização, em que a diversidade não se anula frente à unidade, ou seja, em que haja a organização da diferença e não o empobrecimento pelo domínio na normatização.

Maturana (1998) reforça que a noção de controle é abandonada frente à noção de cooperação, para que o sistema possa surgir e Morin (1986) ressalta a importância da consciência de que há fontes inovadoras e transformadoras na sociedade, juntamente com a estática, e também que a organização e o sistema são dissolvidos pela simplificação.

A base constituinte da organização do próprio sistema são as inter-relações – interações provindas de baixo e coerções provindas de cima; formam o circuito, que não cessa, que regenera, que recomeça, que reproduz e que representa a organização social – e Morin (2005, p.182) dirá que: “A organização é a face interiorizada do sistema (inter-relações, articulações, estrutura), o sistema é a face exteriorizada da organização (forma, globalidade, emergência).”

Ao se pensar sobre essa unidade sistêmica, na qual se reúnem alunos, interessante se faz lembrar que Serres (2003) discorre sobre a necessidade que o ser humano tem de reunir objetos, bens e pessoas, e também que tal conduta se liga à própria emergência do homem enquanto ser, que preferencialmente procura habitar espaços polarizados, que propiciam desenvolver a cultura da estocagem, que, quando foi repassada à sociedade, levou-a a criar incessantemente redes, sempre novas, as quais os computadores vieram a completar.

Vê-se, então, nascer o ensino a distância, frente à nova cultura, que emerge, e diante da qual Serres propõe revisitar semelhantes passagens históricas, dentre as quais a passagem da transmissão oral para a transmissão escrita da cultura.

Entende-se, a partir de Serres, que realmente as novas tecnologias vêm proporcionando o não-lugar, uma vez que rompem com a necessidade de concentrar-se num espaço determinado, ou fixo, para que a comunicação se estabeleça. Inclusive, entende-se, que tal acontecimento desencadeia o impulso de legislar sobre essa comunicação, o que, se vier a se concretizar, eliminará a liberdade, posto que o acesso ao processo comunicativo, ao ocorrer em tempo real, permitiria um alto grau de vigilância sobre o ser humano.

Está surgindo uma hipótese desafiadora: a humanidade entrou numa fase na qual nenhum poder econômico ou político é capaz de controlar e colonizar inteiramente a explosão dos espaços do conhecimento. [...] Por isso a dinamização dos espaços do conhecimento se tornou a tarefa emancipatória politicamente mais significativa. (ASSMANN, 1998, p. 27)

Em meio a essa problemática contemporânea, percebe-se que a delimitação do espaço favorece ao controle e, sendo este de interesse, para domínio da sociedade, procuram-se meios de retomá-lo dentro dessa nova realidade, que foge ao controle.

O problema da dominação juntamente com o problema do aparelho de Estado – central de comando e controle da sociedade que, segundo Serres (2003), tem na constituição de seu domínio o papel não só da força, mas também da informação – é considerado por Morin (2005) como problema central e trágico em nossa sociedade.

Morin (1986) propõe, para melhor entendimento dessa questão, que se venha a atentar para como informações preocupantes, ou tranquilizadoras, são respectivamente censuradas, ou distribuídas, para que se fixe uma forma de governo, ou quando há controle totalitário da informação,

O problema crucial do ser se faz representado na organização do trabalho, que transforma e produz a vida e o entorno, o que não permite reduzi-lo apenas à aplicação de uma força, que resulta num produto, mas configura-o em atividade prática e carece do conceito de aparelho, que:

[...] é um conceito mestre. Ausente de nossas teorias cibernéticas, biológicas e, hoje tragicamente, sociais e políticas [...] toda teoria da organização comunicacional (englobando, portanto, a organização da vida e a organização antropossocial) deve se reconstruir desenvolvendo uma teoria dos Aparelhos. Tal teoria deve conceber de saída a diferença radical que separa o aparelho ordenador do artefato dos aparelhos genéticos e neurocerebrais dos seres vivos... mais complexos em sua organização... fazem parte de um todo uno [...] (MORIN, 2005, p.297)

O aparelho é dessa forma percebido por Morin (2005) como aquele que pode servir ao todo, ser seu executor, ou controlá-lo, parasitando-o. Uma vez que a comunicação é o meio, pelo qual a sociedade se constrói, vê-se que Morin, ao considerar o aparelho como o que trata a informação e lhe confere o que é primordial – e consecutivamente dá e organiza a ordem e assim pode transformar a informação em imposição organizacional –, indica juntamente a existência da sujeição pelo comando, que controla a autonomia cerebral e dispõe da inteligência e das aptidões para finalidades do dominador.

Entende-se que o aparelho do Estado se constitui por interações entre aparelhos neurocerebrais – que juntos constituem o aparelho antropossocial – e organiza a práxis do todo – que é social; defende esse todo e também o domina e explora suas partes e o todo. Mas ainda assim não se constitui em impeditivo para que a ele se contraponha, emanada do poder, uma clandestinidade, que tenta driblá-lo por meio de organizações espontâneas.

Percebe-se, que no domínio pelo homem de seu ambiente natural para a produção de sua vida também se dá o domínio do homem pelo seu igual para subserviência. Tem-se que:

A sujeição é a dominação do ser-animal por controle/comando de seu **autos**, ou seja, sua autonomia cerebral. A partir daí o aparelho neurocerebral humano domina outros aparelhos neurocerebrais que guardam suas competências e sua autonomia organizacional, mas suas atividades são, de agora em diante, dominada aos fins de seu dominador. (MORIN, 2005, p.301)

Evidencia-se que o homem alcança sua emancipação, ao mesmo tempo em que se faz o seu domínio, uma vez que a sociedade, devido a sua organização, comporta leis resultantes de organização própria dos seres que a compõem, bem como leis formuladas pelo Estado, que com ela se constitui. Tem-se a subjetividade do indivíduo preservada, ao mesmo tempo em que ele é devotado a outrem, que o controla, de modo a ter atendidas suas finalidades por ele.

A vida é produzida e assim o são os mitos, as idéias e tudo o mais que cabe à práxis produtiva. Inclusive tal produção traz consigo a possibilidade de subjugar o indivíduo subjetivamente. Leva-o a crer que tem atos servis voluntários, quando na verdade está possuído pelo mito, ou idéia produzida. Entende-se que o domínio sobre o indivíduo não vem somente de fora dele, mas pode emanar de dentro dele, sobre ele próprio, quando ele tem introduzida a autoridade em seu ser, que faz dele

um executor mecânico da vontade dos aparelhos, seja aparelho religioso, policial, militar, ou do Estado.

Na tentativa de suportar a crueldade e a coerção do real sobre si, o indivíduo compensa-se nos mitos e neles se fortalece. Deste modo, a incerteza e a angústia, dão lugar à segurança, à confiança, à esperança. Daí, o entregar-se com absoluta submissão. Disso também se utilizará o Estado, para usar as mentes subjugadas, que pensam, por exemplo, servir a um Deus.

Gerado pela sociedade, a qual ele gera com outros, possuído pelos genes, os quais possui, o sujeito é uma relação entre indivíduo/ espécie/ sociedade. Logo, como parte da sociedade e concomitantemente da espécie humana, o ser biológico – sistema-físico, que produz emergências ininterruptamente – é portador de desejos, necessidades, expectativas e singularidade.

Uma vez participante da identidade social e portador de identidade própria, que se constitui por aquilo que o afeta, pelo seu imaginário e pela imagem que tem de si mesmo, o indivíduo vê-se na organização como complementar na constituição do todo.

O grau de complexidade da sociedade, a qual complementa, é determinante da rigidez das obrigações sobre os indivíduos. Logo, maior complexidade indica que o conjunto social recebe maior benefício da ação individual, devido à riqueza das qualidades, que emergirão e propiciarão um crescimento de variedade.

Read (2001) assinala que, isolada, a singularidade não tem valor prático. Sua beleza, por esse prisma, será encontrada em meio à comunidade, que a valorizará, por ser algo que os demais não possuem. Aí sim ela contribui, para a variedade da vida e benefício da humanidade.

Havendo aumento de complexidade, há que se transformar também a organização no sentido da flexibilidade e riqueza da unidade, onde prevaleça a intercomunicação e não, a coerção.

A busca da diversidade, e também sua manutenção, carecem de serem assumidas pela sociedade, que se ocupa de seu desenvolvimento; e ao mesmo tempo esta sociedade será criada e desenvolvida por ela.

O que poderá salvaguardar a diversidade serão a vivência e interiorização da solidariedade pelos seus membros, o que implica em ter-se inscrito na psique a ética aberta da comunidade, que propiciará a sobrevivência das relações antagônicas,

complementares e concorrentes, próprias à relação complexa entre unidade e variedade.

Desse modo o corpo, sistema-físico, que compõe em suas relações o espaço juntamente com outros corpos, não deveria ser percebido pela utilidade, como meio de dominar e subjugar. Poderia ser antes percebido em sua corporeidade, pelo revestir-se da busca do outro, pelas possibilidades, que abriga, de constituir-se e ao outro, ou mesmo pelo temor e apreensão sobre si. Talvez, fazer da indagação do poeta, a indagação de si mesmo, dada a unidade do ser humano: “Ah, o corpo, meu corpo, que será do corpo? Meu único corpo, aquele que eu fiz de leite, de ar, de água, de carne, que eu vesti de negro, de branco, de bege, cobri com chapéu, calcei com borracha, cerquei de defesas, embalei, tratei?”<sup>1</sup>. Vê-lo como ser biológico, que se modifica nas interações pela subjetividade que porta, abre a possibilidade de um outro olhar sobre o espaço do processo educativo formal.

Pode-se considerar sobre a subjetividade, conforme Nunes (1991) aponta ao considerar o pensamento de Kierkegaard e de Pascal, a alternância de contrários, que ela comporta, e que a leva a um estado de infelicidade, que se faz inerente à natureza humana.

Dividida, em conflito consigo mesma, movida pela inquietação que a devora, entregue à ação, dispersa nos objetos exteriores, ela vive mais do desejo do que da satisfação; e esse movimento, que deveria satisfazê-la e completá-la, e que só faz intensificar a inquietude e o desejo, é o conteúdo do desespero, categoria da existência humana para Kierkegaard.” (NUNES, 1991, p.43)

Caracteriza-se o ser humano pelo desejo, como também pela inquietude e sofrimento, frente à impossibilidade de eliminar contradições, que carrega em si, e à projeção contínua de um Eu, que se almeja conquistar.

O movimento, que se apresenta intrínseco aos indivíduos, que compõem os espaços, nos quais conseqüentemente há inter-relações das subjetividades envolvidas nessa composição, mostra-se de uma dinâmica incontida. Como propor um espaço, que se volte de modo positivo a esse indivíduo, quando principalmente é convencionalizada a necessidade de sua presença nele? Considere-se ainda que tal convenção seja fruto de um intento para melhor convivência social e de menor prejuízo individual – subentenda-se que esse prejuízo ocorre de alguma forma ao

---

<sup>1</sup> ANDRADE, C. D. de. **Nova reunião**: 19 livros de poesia. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1983, p.93

indivíduo, se este for pensado privado de algo, mas que, por outro lado, o que se garante aos demais, garante-se a ele próprio em relação a esses demais.

Pode o espaço, que se coloca em questão, ser visto a partir da proposição de Maturana e Rezepka (2000): espaço de possibilidade da vivência em respeito, em integração à comunidade, em que se fazem os que a ele compõem, e cuja substituição é feita pela escola no que diz respeito à formação e capacitação; espaço em que se vivem os valores e a cooperação, para que se formem seres para o presente de confiabilidade e respeito, que agem a partir de sua consciência social, resultante de interações, nas quais o respeito por si mesmo e pelo outro é alimentado.

Uma vez posta a proposição, cabem ainda as considerações de Morin (2005) sobre a subjetividade do sujeito, que, segundo ele, comporta dois princípios: o de exclusão e o de inclusão. A eles são atribuídos momentos de “*para si*”, de “*para nós*” e de “*para outros*”. Ou seja, no princípio de exclusão, em que as experiências de vida são integradas e absorvidas, o sujeito é uno em algo compartilhado universalmente; no princípio de inclusão conta-se com a intersubjetividade, que favorece o altruísmo e, conseqüentemente, a dedicação ao outro, pois nela se produz a convivência, que, conforme Morin (2005a, p.76): “De fato, o quase duplo programa é ainda mais complexo; tudo acontece como se cada um tivesse um tetraprograma correspondente não somente à trindade humana indivíduo/sociedade/espécie, mas também à relação intersubjetiva de amizade e de amor.”.

A partir disso, pode-se pensar como é impossível ao educador ignorar que seja necessário ter paixão pelo ser humano – pelo seu fazer –, a fim de realizar, não o impossível, mas ao menos se fazer possível sonhar sonhos, de modo que alguns venham a se realizar, pois refletir sobre o processo educativo implica em escolhas, em criticidade, em paixão, que deveria ser alimentada, ao passo que é alimento e elemento impulsionador e sustentador em momentos decisivos.

Nunes (1991) refere-se à paixão como a existência subjetiva, ao considerar que para Kierkegaard ela é o interesse que o ser humano tem pela própria existência.

Assim, a paixão pelo ser humano revela a tentativa de conhecimento de si. A ausência da paixão se faz impeditivo à identificação de verdades, para delas se apropriar de modo a torná-las verdadeiras para si.

Para decidir si sigo poniendo esta sangre en tierra  
 Este corazón que bate su parche sol y tinieblas  
 Para continuar caminando al sol por estos desiertos  
 Para recalcar que estoy viva en medio de tantos muertos.

[...]

Para aligerar este duro peso de nuestros días  
 Esta soledad que llevamos todos islas perdidas  
 Para descartar esta sensación de perderlo todo  
 Para analizar por donde seguir y elegir el modo

[...]

Fogata de amor y guía  
 Razón de vivir mi vida<sup>2</sup>

Pode ocorrer da situação revelar-se desfavorável e fazer brotar de maneira desalentadora a sensação de impotência, a sensação de estar só numa luta na qual não se vê perspectiva de ser auxiliado. Não é incomum ao educador sentir-se, em alguns momentos, num campo árido, no qual a sensibilidade parece que nunca terá forças para brotar e o desconhecimento parece imperar como se todos estivessem tateando para encontrar um caminho. Daí o educador buscar na própria sensibilidade, que lhe permite esse sofrer, o conhecimento daquilo que lhe compete, para aclarar-lhe a visão de caminhos possíveis, ainda que incertos.

Restrepo (1998) alude ao educador como a um esteta social, cujo trabalho se concentra em aproximar-se da realidade do outro; provocar o gesto e favorecer que as sensibilidades e afeições se façam emergentes, ao que solicita um ambiente educativo, em que a dinâmica afetiva seja reconhecida em sua importância.

O educador se faz artista no ajudar ao outro a ver o que olha e a ouvir o que escuta; quando instaura dúvida e coopera até mesmo para o devaneio e põe-se como participante do ato complexo, que é educar, em contrapartida à concepção do ser enquanto recipiente de ordens, condutas, modas e modismos, pensamentos ou costumes.

A possibilidade de inventar e reinventar é almejada pelo educador, que opta pela transitividade, interroga-se a si e ao outro, opina e ouve opinião, discute, argumenta e aceita argumentos.

Faz-se, esse educador, co-responsável no processo educativo, no intento de intensificar o desejo de transformação, na descoberta de que a apropriação da produção da humanidade não implica em que nada mais há a ser feito diante do mundo, que se nos apresenta.

---

<sup>2</sup> HEREDIA, V. Razón de vivir. Intérprete Mercedes Sosa. In: Mercedes Sosa. **Oro**. Polygram Discos S.A., 1995. 1 CD-ROM Faixa 6 (3min48s).

Desse modo pode apropriar-se da consideração do poeta: “As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase”<sup>3</sup>

Empreita-se perseguir a compreensão deste mundo, para perseguir um sonho de mudança diante do que está posto – sonhar já faz referência a algo, que não se encontra na realidade objetiva, que se vive, mas, naquela que se deseja.

O próprio espaço surge a partir do indivíduo, propõe Landowski (2002), quando esse se apreende como presente a ele mesmo em sua relação com a exterioridade de qualquer natureza.

O educador tem oportunidade de fazer-se co-criador de um espaço, que possibilita ações futuras; possibilita refletir sobre como criar o novo, a partir de corpos, que carregam inscrições da subjetividade do poder, os quais os determinam em sua corporeidade.

Para uma leitura efetiva da necessidade de mudança de perspectiva, não se deveria ignorar que há um reforço, que impulsiona, ou coopera, para que prevaleça uma vivência na qual se privilegia o cumulativo, o eliminatório, o que tende a sujeitar incessantemente o outro.

Somos educados para acumular e organizar, nos armar e esconder, competir para garantir nosso lugar dentro das estruturas das fortalezas do mercado. Seria errado dizer que nós não aprendemos a questionar ou escutar. Aprendemos, sim, a questionar e escutar, mas para atacar, enfraquecer e convencer. E nós aprendemos a racionalizar nossos sucessos e fracassos como reflexos culturais para sobreviver a nossa desumanização. (BARON, 2004, p.39)

Ter a consciência de integração e ajudar a propagá-la é parte indispensável da constituição do educador. É fazer-se mediador, para que cada um, ao contar com sua ajuda, compreenda a si mesmo e se conheça. Dessa forma o espaço do processo educativo formal tomaria como objetivo ajudar a aprender a viver. Partilharia da busca pela formação do ser humano consciente de ser indivíduo, parte da sociedade que é parte dele, ou seja, reconhecer-se-ia membro da sociedade, membro da espécie e indivíduo.

Mas, como o conhecimento dessa natureza passa pelo ensino da incerteza, que é parte integrante do destino humano, necessário seria atentar para o que Morin (2003) designa por luta contra o erro, que se representa pela vontade cognitiva de

---

<sup>3</sup> ANDRADE, C. D. de. **Nova reunião**: 19 livros de poesia. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1983, p.113

respeitar a complexidade dos fenômenos humanos, sociais e históricos. Implicaria na compreensão do próprio devir. Tal luta se trava, ao detectar e reconhecer o caráter dos mitos, para que se possa distingui-los e fazê-los dialogar com a racionalidade.

Também alerta Morin (2005), que a ciência complexa não se valida nunca pelo poder de manipulação, que desintegra os aspectos do ser e da existência, porém organiza, comunica e anima pela ação.

Considere-se que:

O indivíduo é irreduzível, sendo aberrante qualquer tentativa de dissolvê-lo na espécie e na sociedade. É o indivíduo humano, vamos repetir, que dispõe das qualidades do espírito e mesmo de uma superioridade em relação à espécie e a sociedade, pois só ele tem a consciência e a plenitude da subjetividade. A possibilidade de autonomia individual atualiza-se na emergência histórica do individualismo, mesmo permanecendo inseparável do destino social e histórico. (MORIN, 2005a, p.730)

Tem-se um apontamento, juntamente com tal consideração, sobre a dificuldade em se preservar a unidade frente à diversidade e esta última frente à unidade – o que consiste na dificuldade de conceber a unidade da multiplicidade e a multiplicidade da unidade.

Na busca por um espaço, que faça jus ao ser humano; na busca por uma sociedade mais humana, é exigida abundância nas trocas e comunicações entre os indivíduos, para que enquanto unidade complexa possa com as qualidades individuais emergentes, nutrir suas partes em sua produção cultural. Isso principalmente ao se levar em consideração as perspectivas, que se têm mostrado incertas quanto a um futuro democrático, frente às máquinas tecnoburocráticas e tecnocientíficas.

Antes de se instituir como juiz a todas as coisas, é importante que a indignação ceda lugar à reflexão e que os problemas humanos sejam pensados, sem serem relegados a um segundo plano, ou a problemas privados, ignorados, como se não fossem de interesse de toda a sociedade e humanidade.

Tal remete a percepção de que tornar-se alheio à problemática humana representada no espaço escolar é tornar-se alheio à própria condição, na qual se está inserido – da interdependência, que leva o outro a ser atingido pelo indivíduo, que é também atingido por ele, por suas ações.

A totalidade, que aflora dentro do espaço educativo formal, leva a refletir a condição humana, uma vez que são emanações de seres humanos e, enquanto parte dessa humanidade, a dinâmica que se institui, a partir desse aflorar, põe à mostra, pelo afetado, que ela diz, sim, respeito à sociedade e humanidade, pela parte dela ali representada naquela relação.

## 1.2 SER ENFORMADO

O ingresso no processo educativo formal traz em seu bojo estreita relação com a idéia da necessidade de disciplinar e normatizar o ser humano pela educação escolar, que deve ser parte de um projeto de obrigatoriedade social. Implicitamente, os propósitos, bem como as práticas, que nele se darão, visam prioritariamente operar sobre a subjetividade do indivíduo, uma vez que é nesse campo que interioridade e exterioridade irão se pôr em relação.

Esse ingresso, representado na educação escolar, pressupõe o dirigir-se a um espaço, que a ele se destina, o qual se diferencia do espaço familiar, bem como das relações, que nele se dão.

Há dificuldade, aponta Landowski (2002), em ter medida comum de comparação à distância, entre o universo familiar, que se deixa – ao qual ainda se pertence – e o universo mal conhecido, ao qual se dirige – costumes, paisagens, ritmos novos a aprender. Indica com isso, que os espaços possibilitam o encontrar-se neles, se estiverem carregados de sentido, ou seja, de pontos de referência. Considera que, ao adentrar-se um novo espaço, prevalece o tempo, que nele se instaura, e o espaço se configura em tempo compacto e estranho, que rompe com uma continuidade e configura-se num tempo e espaço de estadia, que se reveste de esperas.

A apreensão diante do novo faz-se manifesta no corpo, na evidência de um olhar, de um sorriso inseguro, de um respirar alterado, de um choro, de um pedido para companhia, ou um gesto...

O corpo revela o esperar por algo, que está prestes a acontecer. A certeza de que seja bom ou ruim não há. Apenas se adentra a um novo tempo na vida. Um tempo, em que se deixa por algumas horas o convívio tão conhecido dos familiares, para que se inicie o processo de aprender **coisas que seriam importantes para**

**ser alguém** – acontecimento, que pede o espaço julgado o mais adequado à realização almejada: a escola.

Põe-se em sua corporeidade. O corpo – o que se é – à expectativa de receber o que para ele se prepara, para supostamente **torná-lo alguém**. Mero espectador, que passa a receber a inscrição, em todos os pormenores possíveis, de como se deve ser, para que seja aceito no mundo, no qual se está inserido e com o endosso da família e da sociedade. O outro é investido de poder sobre ele – poder esse do qual é considerado destituído.

Essa destituição conseqüentemente atribui ao outro, ser ele portador de um suposto saber, que o legitima a educar. Tal investidura pode gerar resistência por parte daquele que é submetido a este processo educativo. Inclusive, pode desencadear o desejo de partir, pois, o ajustar-se a essa realidade envolve também o processo de ajustar-se ao novo espaço a ser decifrado, ou domesticado, ao que Landowski (2002) considera a impossibilidade de localizar-se de uma só vez, como se o ponto de chegada houvesse se deslocado.

Revelam-se nessa transição, pela qual passa o indivíduo, conforme Foucault (1987), as relações políticas, que abraçam o corpo e sujeitam-no a ditames pré-estabelecidos a conformarem-no. Dois processos se desenrolam nela, considera Baron (2004): primeiramente o indivíduo descobre que sua subjetividade não é o mundo todo – o que se faz pelo reconhecimento de que os outros habitam o mundo e nele interagem – ao que se responde, vivendo as convenções do lar; posteriormente, a reinterpretção dessa identidade, segundo as estruturas desumanizadoras, que levam a viver de acordo com as leis do Estado – no qual se vive a competição, o conflito e a desidentificação.

Como atravessar esses processos, se o modo, como se passa por eles, molda a capacidade do indivíduo para com o mundo e intervém na subjetividade?

Sujeito a padrões ditados, o corporeidade se dá na cultura em que emerge. Recebem-se marcas sociais, simbólicas e materiais dentro do processo de socialização, que resultam em efeitos, que permitirão reconhecer o indivíduo como pertencente, ou não, a um grupo, sociedade, ou espaço e, dessa maneira pode-se entender melhor o significado do endosso familiar, que traz a representação do desejo de evitar possíveis sansões, que advêm aos sujeitos, que não se situam conforme as normas sociais estabelecidas desejam.

Nesse processo muitas vezes se manifesta um silêncio, que é interpretado como natural, mas que em verdade pode representar o medo da não compreensão, pois o outro, que governa, é quem decide, julga e determina.

O espaço do processo educativo formal pode ser utilizado, para que o corpo esteja preso num sistema de sujeição e assim resulte em força de trabalho, faça-se útil, por ser ao mesmo tempo o corpo que produz e que se submete. Há aqueles que se expressam como o poeta, e neles revela-se reação à coação, à tentativa de sujeição.

Não: não quero nada.  
 Já disse que não quero nada.  
 [...]  
 Não me venham com conclusões!  
 [...]  
 Se têm a verdade, guardem-a!  
 [...]  
 Fora disso sou doido, com todo o direito a sê-lo.  
 Com todo o direito a sê-lo, ouviram?  
 [...]  
 Se eu fosse outra pessoa, fazia-lhes a todos, a vontade.  
 Assim, como sou, tenham paciência!<sup>4</sup>

A eles resta serem rotulados de problemáticos, ainda que sejam muitas vezes reveladores de que o processo, ao qual se submetem, não respeita o indivíduo em sua complexidade de ser.

É necessário relevar que a idéia de produtividade tem alcançado domínio, como se fosse absoluta. Tem sido imposta mesmo nos espaços onde deveria dominar o caráter formativo do ser humano, num sufocar, por relações superficiais, o desenvolvimento das relações sociais fundadas no amor, sem que haja consciência da complexidade existencial, que possibilita a compreensão.

Todos devem ser encaixados, formatados, padronizados, ou qualquer outro termo, que signifique anulação e submissão, posta ou imposta; deve-se fazer muito, pois o cansaço é sinal bem vindo e louvável, que representa quem produziu sob o reino da produtividade. Eis, trazido à baila, o drama, que se desenha sobre o corpo, destinado ao domínio pelo outro.

O mundo se converteu numa grande máquina produtiva, afirma Restrepo (1998) e chama a atenção para o fato de que as redes de poder buscam por vincular

---

<sup>4</sup> PESSOA, F. **Poesias**. Porto Alegre: L&PM, 1996, p.59-60

a elas os desejos. Não se dá permissão ao sentir, pois, tal implicaria em distração, o que seria um grave erro; Morin (2005, p. 282), ao tecer suas considerações sugere que “[...] a ordem prima impiedosamente sobre a complexidade organizacional.”.

Ao se reduzir o homem a fator produtivo, retira-se do cenário a possibilidade de compreender as influências dos fatores ideológicos, culturais e civilizatórios, que fundamentam o homem em suas relações com a sociedade, ou com ele próprio.

Percebe-se o domínio sempre ávido por imperar no espaço educativo, a sufocar a vida, o belo, o espontâneo, em favor de uma determinada ordem, fruto do consenso de alguns, o que não a justifica como frutífera, mas ao contrário, revela-a muitas vezes malévol, por sufocante que se expressa o peso do domínio imposto ao outro, e que pode ser pensado a partir da dor e fratura, que causa no ser.

Tomem-se os versos, que, ao fluir do viver do poeta, deixam transparecer e compartilham tempos de dor, nos quais não pode ele mostrar-se como é diante do consenso que alguns têm sobre o que é melhor.

O tempo é de cuidados, companheiro.  
 É tempo sobretudo de vigília.  
 O inimigo está solto e se disfarça,  
 mas como usa botinas, fica fácil  
 distinguir-lhe o tacão grosso e lustroso,  
 que pisa as forças claras da verdade,  
 e esmaga os verdes que dão vida ao chão.  
 O tempo é de mentira. Não convém  
 deixar livre o menino da esmeralda.  
 Melhor é protegê-lo da violência  
 que amarra a liberdade em pleno vôo.  
 A sombra já desceu, e muitas fauces  
 famintas se escancaram farejando.  
 Cuidado, companheiro, esconde a rosa,  
 espanta a mariposa colorida,  
 é perigosa essa canção de amor.<sup>5</sup>

São versos, que revelam um tempo vivido sob o exercício do autoritarismo, quando se luta por preservar a beleza e o sonho. Desnadam um quadro, que permite transparecer pela sensibilidade, a dor produzida pelo autoritarismo, que inibe, amedronta, mina a confiança entre as pessoas e gera necessidade de protegerem-se uns aos outros, aqueles que a ele são submetidos.

Tem-se, como sugere Morin (2004a), que os seres humanos permaneçam

---

<sup>5</sup> MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto**: porque a manhã vai chegar. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 31

inimigos entre si, mesmo que sejam solidários, e tal pode ter como desfecho a tortura, o desprezo, o massacre e guerra – frutos de ideologias, de ódios alimentados por uma diversidade de diferenças não aceitas –, que se colocam como impeditivas de que a própria humanidade gere humanidade.

Pode-se trazer a esta questão, para que o olhar seja mais apurado a esse respeito, Goleman (2001), quando propõe ser dramático à humanidade, o outro, que passa a ser visto como ameaça à segurança do indivíduo, que é submetido a atos de violência. As marcas deixadas são muito mais profundas que as causadas por catástrofes naturais, porque se referem ao sentir medo do outro, a quem deveria ser atribuída confiança. E a ocorrência passa a se estender ao ser humano e não a uma pessoa em especial.

Desnecessário é chegar a extremos, para perceber o quanto se perde da diversidade, que a sociedade pode oferecer, quando frente a condutas, que se movem conforme tais políticas de governo em quaisquer que sejam as instâncias e graus.

Muita das vezes a tentativa de proteger a instituição educativa leva ao apelo à violência, que pode vir a constituir-se em geradora de segregação do indivíduo – às vezes simbólica, revela-se como meio de contribuição a programas, regras, estatutos, regimentos de condutas, para que não sejam questionados.

Mas, posta em consideração que a procura do mais jovem se dá em direção àquilo que de certa forma lhe seja agradável e daquilo que se revele a ele dentro de sua capacidade de realização com certa eficácia, ou bons resultados no intento, pode-se considerar também, que sua visão de mundo difere da do indivíduo mais maduro, que provavelmente o acompanha em seu processo – tal diferença é geradora de questionamentos, que deveriam ser bem vindos. Emerge daí a necessidade de um viver em respeito, que se faça na confiança de não manipulação, ou exploração.

Tal qual a licenciosidade não permite que se sonhem mundos, onde reinem a dignidade, o respeito, a sensibilidade, tão pouco o permite o autoritarismo.

Frente a tal emergência, a cobiça por parte de educadores por um tipo de respeito, conseguido à custa de opressão – do cerceamento do ser em se pôr livremente em relação com o outro e buscar formas de se expressar, que podem gerar formas de respeito e relacionamentos construídos em relações de não dominação – deveria soar estranhamente.

A sedução pelo exercício de uma autoridade, que se exacerba, uma vez que segue por um caminho impositivo e não de reconhecimento, não implicaria que a reflexão sobre a complexidade, na qual se dá a emergência do ser, tem sido negligenciada por aqueles que justamente dela deveriam se ocupar?

As escolas, sem que se esqueça que elas são o que são, porque as relações entre os sujeitos, as quais se dão, são o que as fazem ser, ainda primam por desempenhar o papel de modeladoras de um ser humano produtivo – nos moldes de um sistema educativo, que responde à adequação político-econômica, que se arrasta desde que conquistou sua imposição – sem que seja superado. Prosseguem na ignorância de que o indivíduo, apesar de definir-se socialmente, não é apenas sua definição social, mas é, antes, portador de uma subjetividade, que possibilita que ele seja o que é em decorrência das informações que constrói.

Na sociedade contemporânea cresce o número de indivíduos, que adentram o espaço do processo educativo formal em tenra idade, aos primeiros meses de vida, e nele transcorrem sem que saibam, cada vez maior parte de cada um de seus dias. Têm já seus corpos oferecidos involuntariamente, para que sejam neles inscritos todos os determinantes de uma educação formal, seja para a vida, seja para a morte, posto lhe ser negada, muitas vezes, a possibilidade de viver a vida, que se lhe apresenta.

Ignora-se que o futuro se faz no viver. Age-se como se o futuro fosse algo certo, algo determinado, de modo que pudesse ser traçado na certeza do que virá, como se houvesse domínio sobre ele.

O corpo, ao encontrar-se com a cultura, propõe Restrepo (1998, p.106), é possuído e passa a existir por ela e a propagá-la, uma vez que: “O corpo é lápide onde se escreve a cultura.” – e prisioneiro, desde o nascer, a uma rede de sinais que o aguarda, ainda infantil, com pena de segregá-lo, caso se determine, em algum tempo, resistir à inserção dos códigos defendidos pelo grupo, o que impede concebê-lo como corpo natural.

Considere-se o homem o mais avançado dos seres vivos conhecidos e “portador do que a vida possui de primordial e fundamental” (MORIN, 1976, p.324); indeterminado, mas munido de membros, utensílios, cérebro e linguagem – progresso revolucionador e cada um de seus progressos correspondendo à criação de um órgão, ou arte, ou utensílio, ou aptidão.

O aprender traz transformação à corporeidade conforme o curso seguido. Nasce daí a necessidade de expor a criança a uma História humana, para que possa nela ser transformada de acordo com o viver nela e fazer-se humana. Afinal, conhecer representa compartilhar o viver.

Seria como ter a ressoar, tal qual uma trilha sonora ao fundo da existência: “Eu não nasci mas me fundaram, me puseram todos os nomes de uma só vez, [...] por isso sou tanto e tão pouco, tão multidão e tão desamparado”<sup>6</sup>

A própria idéia de ser é organizacional e não substancial, posto ser necessária organização ativa, para que haja emergência de ser, que “[...] ganha consistência com o crescimento da autonomia organizadora e da práxis produtiva. A produção produz não apenas os produtos, mas o ser produtor.” (MORIN, 2005, p.261).

As ocorrências se nos dão num presente interconectado e gerado continuamente, conforme Maturana (1998), como transformação do espaço de congruência a que pertencemos e, no caso de seres humanos, a congruência de conduta se dá pela história.

A vida se revela, enquanto sua congruência com o meio se conservar. Meio e organismo se transformam, independentes de nossa vontade, com a finalidade de conservar a organização do ser vivo.

A cada um, que se constitui por bilhões de células, de acordo com seu presente estrutural, ocorrem coisas determinadas em um espaço. Mas seu surgimento se deu em decorrência de uma história de interações mais ampla do que seu espaço de encontro com o outro. São resultantes de um processo evolutivo de milênios. Encontrar-se-ão, como entes independentes, num espaço em que não são historicamente independentes.

Logo, enquanto se vive, está-se em interações com o meio, desencadeando mútuas mudanças estruturais, sob as quais se permanece reciprocamente congruente, no fluir de cada um, no encontro em que conservam sua organização e adaptação, para que não se venha a morrer.

Contribuições significativas são trazidas por Morin (1976), e oportunas também, por propiciarem reconhecer, no ser humano, o ser vivo, que sobrevive, presente a milhões de anos, salvo da morte em meio a mutações mortais, das quais

---

<sup>6</sup> NERUDA, P. **Últimos poemas**. Porto Alegre: L&PM, 2002, p.18

algumas vieram, contrariamente, contribuir para que seu desenvolvimento fosse assegurado e para livrá-lo da morte.

Essa salvação teria assegurado a continuidade e o progresso desse ser enquanto espécie. Perseguida é a continuação de seu desenvolvimento, quando seu intento é ter suas aptidões salvaguardadas pelo salvar do cérebro – no impedimento de que venha a se degradar – o que se associa ao envelhecimento do corpo.

Deixa-se transparecer o desejo de que a morte recue. “É pena deixar o mundo bom dos homens, ai, mundo bom, meu Deus, adeus, já me despeço, me enganam com sedol, com morfina me ajudam a ser um sem medo.”<sup>7</sup>

Pensar a morte é achar um meio de driblar o não existir.

Tens, como Falstaff, o amor gorduroso da vida?  
Se assim a amas materialmente, ama-a ainda mais materialmente:  
Torna-te parte carnal da terra e das coisas!  
Dispersa-te, sistema físico-químico  
De células noturnamente conscientes  
Pela noturna consciência da inconsciência dos corpos, [...]”<sup>8</sup>

Fica evidente que a resistência à morte tem-se feito presente nos caminhos que a ciência percorre contra as doenças – substituição de órgãos, drogas rejuvenescedoras –, pois evitar o envelhecimento é evitar a morte. Daí o ânimo em relação ao prolongamento da vida e contra a morte, que inerente à natureza humana, tem sido enganada e não derrotada.

Tais questões implicam em pensar uma sociedade outra, ou seja, outro modo de viver, uma vez que o que é transformado pelo homem também o transforma – a modificação exterior vem a tornar-se interior.

O ser humano, ser biossociocultural, em sua complexidade, enquanto oriundo de um processo de humanização, no qual evolui e cujos níveis biológicos, ecológicos, individual, cultural e social, intervêm uns nos outros, repetidas vezes e incessantemente, tem sua auto-organização biológica possibilitada pela informação cultural, que lhe chega pelas interações sociais. A informação cultural é de suma importância, para que o cérebro não se reduza somente a órgão biológico.

Evidencia-se que seres humanos que são, os indivíduos sentem a

<sup>7</sup> MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto**: porque a manhã vai chegar. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.82

<sup>8</sup> PESSOA, F. **Poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (1985?), p. 99

necessidade de transformação das relações, que se põem no âmbito do espaço do processo educativo formal, de modo que prevaleça a consciência do todo, ao qual se pertence.

Uma vez que os indivíduos não se configuram como seres isolados, poder-se-ia pleitear a busca de um espaço, no qual se persiga aquilo que se refere à constituição da humanidade do ser: a razão, a emoção, a mente, os sentidos, a ética, a estética e o amor.

Se os valores se constroem no compartilhar e, o viver junto implica em conflitos – harmonia ou desarmonia – e cria formas de ser, formas concretas de expressão, pode-se dizer que a Educação é um processo, no qual cada um aprende a ser ele mesmo – o ser é seu próprio ponto de partida – onde constantemente sai de si, sem perder a unidade, numa contínua realidade, que se transforma diante do novo.

Dizer que o si é uma realidade de uma ordem nova é dizer que a produção de seu próprio ser é mais do que a produção do seu próprio ser: é a produção de um ser que tem o si e que, por ele ter o si, pode produzir seu próprio ser. O si produz o que o faz nascer e existir. O si é o que nasce de si mesmo, o que se volta para si, como no pronome reflexivo *si*, o que volta a si, o que recomeça de si, (na regeneração, na reorganização). (MORIN, 2005, p.262)

Para, Morin (2005) a produção do ser se atrela à produção da existência, ininterrupta, posto que, se falhar a *produção-de-si* ou a regeneração, o ser se desfaz.

### 1.3 A-PESAR DA “FORMA” ESCOLAR: SOMOS DIVERSOS

Não se ignora seja a escola um grande agente socializador, cuja ação se dá na tentativa de moldar os indivíduos, de modo a reconhecerem a necessidade de integrarem a sociedade, de aceitarem suas regras, a fim de se compreenderem parte dela, ainda que em padrões aceitos como pré-determinados, e não por opção, pois a cultura que portam permite aprender e conhecer, mas também impede que tal se dê fora de sua normatização, o que resultaria em embate autonomia/cultura.

Observa-se que a cultura:

[...] acumula o que é conservado, transmitido, aprendido e comporta vários princípios de aquisição e programas de ação. [...] Em cada sociedade, a cultura é protegida, nutrida, mantida, regenerada, sem o que estaria ameaçada de extinção, de dilapidação, de destruição. (MORIN, 2005a, p.35)

A escola atua mesmo de modo a preservar a cultura. Dá sua contribuição ao auto-reparo, ou à auto-reprodução social. Seu ensino coopera, para formar aqueles que substituem na sociedade os indivíduos que morrem.

Morin nos aponta a cultura como primeiro capital humano e propõe que o cérebro, com suas aptidões, a possibilita. Mas, sem ela a palavra e o pensamento seriam impossibilitados, sendo que culturas e sociedades possibilitam a evolução mental, psicológica e afetiva do indivíduo.

Nota-se que anatômica e fisiologicamente a evolução é menor do que as permitidas culturalmente pelo aprendizado, pelo desenvolvimento técnico e pelas organizações territoriais.

Diante da importância da sociedade e da cultura, para o desenvolvimento do sujeito, não se faz interessante transformar a escola, que com ela cambia? Tal empreitada não contemplaria condições, para que esta possa se abrir ao sujeito como oportunidade de desvendar o saber, juntamente com seus talentos, desejos e interesses?

O espaço do processo educativo formal – que se denomina escola formal – dotado de dimensões físicas, deixa a desejar quanto à percepção de que tais dimensões poderiam se dar juntamente com dimensões subjetivas – afetivas ou oníricas – proporcionadas pela memória ou imaginação.

Alfabetizar-se emocionalmente, defende Goleman (2001), é tão importante quanto aprender outras disciplinas quaisquer, pois o afeto, antes de ser um meio para aprender, deve ser ensinado em si mesmo – momentos de frustração, ou aprovação, ou dor, requerem hábitos neurais oriundos de experiências repetidas, para entrar em ação.

Ao considerar que as três dimensões objetivas, nas quais consiste o espaço e os objetos nele contidos, deve-se relevar que elas não são as únicas que ele comporta. A memória e a imaginação – portadoras de histórias e futuros almejados – podem ser visualizadas pela interpretação de quem está presente nesse espaço.

Cada um necessita de marcas, que o familiarizem com o espaço, em que se encontra, para que realmente esteja presente nele – sinta a si mesmo naquele espaço – e este não se faça somente lugar de passagem.

O próprio entendimento do mundo e das pessoas, que nele se fazem, parte do indivíduo como referência, na impossibilidade de captar o acontecido. Tal ocorrência revela que o indivíduo é garantia da sua história, pela atribuição de importância, ou não, aos fatos.

Tudo me chama: a porta, a escada, os muros,  
As lajes sobre mortos ainda vivos,  
dos seus próprios assuntos inseguros.

.....  
E assim me acenam por todos os lados.  
Porque a voz que tiveram ficou presa  
Na sentença dos homens e dos fados.

.....  
O mundo, vaga e inábil aparência,  
Que se perde nas lápides escritas,  
Sem qualquer consistência ou consequência.  
Vão-se as datas e as letras eruditas  
Na pedra e na alma, sob etéreos ventos,  
Em lúcidas venturas e desdidas.

E são todas as coisas uns momentos  
De pendulária fantasmagoria  
- jogo de fugas e aparecimentos.)

.....  
E recompunha as coisas incompletas:  
Figuras inocentes, vis, atrozes,  
Vigários, coronéis, ministros, poetas.<sup>9</sup>

Quando o espaço físico abriga o espaço criado pela subjetividade, origina-se o Espaço Estético, ao qual Boal (1996) atribui plasticidade, o que representaria grande leque de possibilidades, posto ser liberada a memória – onde há os registros de sensações, emoções e idéias já tidas ou sentidas – e imaginação – misturas dos registros e realidade em si.

Memória e imaginação interdependem para existir, uma vez que uma é retrospecto e a outra é prospecto, ao que Boal (1996, p.3) propõe que se entenda que “[...] a imaginação é elemento de fundamental importância ao aprendizado e está intimamente ligada à memória dentro do processo educativo, pois [...] não posso lembrar sem imaginação [...]”.

---

<sup>9</sup> MEIRELES, C. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p.165

Necessário seria ao espaço do processo educativo formal, transpor sua dimensão física, para que a configuração de Espaço Estético fosse assumida. Farse-ia em abrigo para a imaginação e para a memória e, uma vez aflorada a imaginação, afloram-se juntamente oportunidades de experimentação, ensaios, testes e avaliação de resultados.

Ainda se tornaria esse espaço, palco de exercício da liberdade, que permite ao indivíduo deparar-se com suas possibilidades e limitações – as quais muita das vezes julgava não possuir – e perceber que o próprio existir e o conhecimento sobre ele, atrelam-se a um contexto maior de existência, que o implica diretamente.

Quando Boal interpreta o espaço físico como possibilidade de abrigar o Espaço Estético – criado/imaginado –, também o aponta como espaço para criar, revelar, imaginar, viver-se o real, uma vez que para ele há um conceito básico de que a imagem do real, a partir do momento em que é criada, é real enquanto imagem.

Pode-se considerar, ainda, que a imagem reflete os olhos de quem a vê, já que está nos olhos e não no objeto; logo sua importância maior se revela na realidade da imagem e não na imagem da realidade.

Pela visão, interpretação e reflexão, o olhar pode compor-se esteticamente e fazer-se transformador, porque, conforme Baron (2004), atrelada ao indivíduo está a forma atribuída a algo real, que concomitantemente é invisível a outros, posto que lhe fora atribuída uma forma imaginária.

A essa pauta podem ser chamadas as considerações de Nunes (1991) acerca da proposição de Kierkegaard sobre que a identificação de verdades atrela-se à subjetividade, à vida individual, à apropriação da verdade como do próprio indivíduo e com isso o conceito de realidade ligar-se a subjetividade e requerer a paixão, que ao ocasionar a inquietação move ao vir-a-ser.

No Espaço Estético o conflito de vontades objetivas e subjetivas é essencial, pois, permite extrapolar da contemplação para o estudo das relações entre seres humanos, que são múltiplas e movidas por desejos.

O desejo, por sua vez, tem algum motivo, que lhe dá significado e o transforma em paixão, à qual Restrepo (1998, p.58) também atribui grande importância e a nomeia “a grande artesã do conhecimento”, já que ela cruza a cognição juntamente com tensões provocadas por leis reguladoras de conduta, e

aponta que a escola a ignora em troca de uma obsessão pelo método, que a incapacita de conceber modelos divergentes e de captar sinais de afetividade.

O conflito, percebido como momento de trazer à luz um novo saber – descoberta e compreensão, possibilidade de encontro consigo mesmo e com o mundo – impulsiona a memória e a imaginação; encanta, humaniza e revitaliza o ser, porque faz nascer posturas de nossa consciência sensível e criadora. Ao que propõe Morin (2005a, p.55) que: “As características biológicas e culturais não são nem justapostas nem superpostas. São os termos de um processo cíclico recomeçado e regenerado incessantemente.”.

Uma vez configurados pensamentos e emoções em Espaço Estético, têm-se pessoas que aceitam o viver tal configuração. Quanto mais pessoas estiverem em concordância na composição estética do espaço, maior será seu poder estético. Pessoas, que desejem verem-se com liberdade para mostrarem-se, serem assumidas, tornarem-se passíveis de observações e análises e possível transformação; tornarem-se, cada um, em sujeito e objeto.

Há consciência de si e de sua ação, não só ao observar o outro, como ocorre no cotidiano. Abre-se a possibilidade de ver o mundo da própria perspectiva e da perspectiva do outro e é proporcionado àquele, que compõe esse espaço, o estímulo de optar por uma alternativa, uma vez que tal opção lhe é presente. Deste modo, vê-se do próprio ponto de vista e se é visto pelo outro, mas não se é julgado ou interpretado, mas, movido a ver, observar e participar da admiração dos demais.

Ao ocorrer a transformação estética, ela atinge a subjetividade, o que indica que os efeitos criados podem atingir realmente todos os campos de atuação do indivíduo em sua vivência, como indica Baron (2004).

Goleman (2001) chama a atenção para a necessidade de a criança realizar uma leitura interpretativa sobre as conseqüências, que seu comportamento acarreta ao outro. Essa leitura coopera para o desenvolvimento do comportamento empático ao que se pode associar à proposta de Maturana (1998) que instiga a convidar as crianças, para que olhem o que fazem e propõe entender o desenvolvimento delas, como pessoas portadoras de capacidade de co-criar com outros um espaço de convivência socialmente desejável, e considera que:

[...] a formação humana da criança como tarefa educacional consiste na criação de condições que guiam e apóiam a criança em seu crescimento como um ser capaz de viver no auto-respeito e no respeito pelo outro, que

pode dizer não a si a partir de si mesma e cuja individualidade, identidade e confiança em si mesma não se fundamentam na oposição ou diferença com relação aos outros, mas no respeito por si mesma, de modo que possa colaborar precisamente porque não teme desaparecer na relação. (MATURANA e REZEPKA, 2000, p.11)

Tal consideração sinaliza no sentido de que, se há algo a ser corrigido na criança, que seja a correção no campo de seu fazer e não de seu ser.

O cuidado a ser dispensado ao espaço do processo educativo formal deveria ser o de propiciar àquele, que procede na construção do conhecimento, poder fazer-se observador ativo e não simplesmente espectador. Perceber-se-ia alvo do processo, centro de atenção, que se faria de interesse de todos, por ser pertinente a todos.

Por sua vez, cooperar com a transformação do espaço educativo em espaço de diálogo, criação e conhecimento, no qual o sujeito se revele e imagine possíveis futuros – quiçá mais democráticos – de interlocutores dispostos a perseguir um espaço de convivência, que possibilite, talvez, o que Baron (2004) considera como atitudes democráticas, porque revelam em si opiniões contrárias: o querer e o não querer, o poder e o não poder, o concordar e o discordar.

Então, primeiramente, o espaço se faz pelo agir, que nele se desenvolve, e pelas configurações assumidas por esse agir nas relações, que se estabelecem entre os que nele se encontram.

Só é cabível que o agir no espaço do processo educativo seja concebido em conluio ao agir com o autoritarismo, cooperando para sua perpetuação, se negada for a possibilidade de reconstruir-se a dinâmica afetiva dos conteúdos cognoscitivos, que Restrepo (1998) aponta, pensando a estrutura do espaço e a dinâmica, que ali se dá, enquanto campo de interação.

Refere-se Assmann (1998) à escola como aquela a quem caberia configurar-se como organização aprendente, o que seria possível a partir de um ambiente propulsor e viabilizador de experiências de aprendizagem coletiva, que lhes valeria chamarem-se *sistemas complexos adaptativos*. Significaria isso, a criação de climas organizacionais com funcionamento e ecologias cognitivas, que propiciariam as experiências de aprendizagem – seria a vida equivalente ao aprender.

Sobre a organização do espaço educativo ainda é de valia lembrar aqui a proposta de Maturana e Rezepka (2000), posto que se reporte às dificuldades de comportamento e aprendizagem, que as crianças demonstram no decorrer do

processo educativo. Propõe-se que as mesmas não sejam de índole intelectual e nem relativas às características intrínsecas da personalidade das crianças. São consideradas, antes, geradas pela negação do amor como espaço de convivência. Quando se restitui tal espaço, elas se corrigem. Ao pensar em tal relação, pode-se considerar que:

[...] existem artesãos da alma  
que levantam e pensam e preparam  
certos dias amargos ou preciosos  
que de repente chegam à porta  
para premiar-nos com uma laranja  
ou assassinar-nos de imediato.<sup>10</sup>

Ao entender a escola como um agente socializador é importante que aqueles, que participam na constituição desse espaço, se façam sensíveis à emoção, que constitui a relação social – o amor –, uma vez que as relações sociais supõem confiança e respeito mútuo e nelas ocorre a cooperação e não ocorrem relações de dominação e sujeição, que pertencem às relações políticas.

Quando aparecem manipulações, ou instrumentalização das relações, onde o domínio pertence às relações sociais, as mesmas são quebradas pelas relações dominantes, enquanto que para Maturana e Rezepka (2000, p.61): “Nossas crianças necessitam crescer na confiança, na aceitação corporal sem exigências, no prazer de estar juntos, isto é, na cooperação, para se tornarem indivíduos bem integrados e seres sociais.”

A escola, enquanto lugar daquele que provém do espaço familiar – local de suposta definição moral e no qual devem imperar as relações sociais, de amizade, de cooperação, de acolhimento, solidária e sincera – rumo ao contexto social mais amplo – onde se desenrolam as relações políticas e se entranha a diferença pela desigualdade competitiva – comporta um contexto de inserção do aluno na sociedade.

O espaço da educação formal abarca especificidades e responsabilidades, as quais não se podem negligenciar, mas ao desejar alcançá-las, a tentativa de êxito deve ser revestida de uma prática positiva. Então, indaga-se por resolução e o que fazer.

---

<sup>10</sup> NERUDA, P. *Últimos poemas*. Porto Alegre: L&PM, 2002, p. 61

Necessário é reportar-se à importância das relações para a ocorrência de trocas entre os sistemas. As relações dinâmicas mantidas provocam mudanças nos sistemas sociais, por meio da influência que exercem; também relevam que os sistemas se auto-organizam.

Com isso, causa e conseqüências mostram-se impossíveis de serem determinadas. Resta considerar que ao passar por transformações o indivíduo leva seus resultados para a interação com o ambiente, o que já é animador.

Por isso, é promissor voltar o olhar sobre o espaço, que se constitui, rumo à formação de seres sociais. Não deveria este se voltar à necessidade do sujeito crescer em cooperação, confiança e respeito mútuos nas relações interpessoais? Não se pautaria, assim, no objetivo deformador da subjetividade, cuja formação almejada é de indivíduos úteis, eficientes e produtivos, destinados ao cumprimento de um papel social, que lhe separa o corpo da mente, o sentir do pensar, a razão da paixão.

Preparar para as mudanças sociais a serem enfrentadas, para a integração social, não equivaleria também, frente ao que tem se revelado sobre o ser humano, confiar que os indivíduos são portadores de capacidade e potencial para cooperar e ser solidário?

### **Algumas considerações**

Uma vez que dentro de um sistema social mais amplo o espaço do processo educativo formal se constitui em sistema de comunicação e interação entre seres, que se constituem no ensinar, no aprender, no transformar-se pelo intercâmbio nele propiciado, melhor seria configurar-se em espaço que abrigue relações de respeito, amor, dignidade, enfim, em relacionamentos para a vida – no fluir sem coerção ou intimidação, num caminhar de descoberta de outros modos de conduzir, que inspirem confiança e desejo de prosseguir.

Espaço que sinalize em direção às relações fundamentadas no amor e solicite a presença da solidariedade; que abrigue a educação institucionalizada, mas sem deixar que a instituição assuma um valor maior do que o valor dos indivíduos que a fazem existir e aos quais ela se destina a atender. Indicativo de que somente assim a singularidade pode ser preservada, admirada em meio à diversidade – outras

singularidades –, o que requisita relevar a subjetividade em detrimento da manipulação e exploração, que transcorre, seja pela força das normas, seja pela inibição da comunicação.

Diante dessa indicação brotam algumas indagações pertinentes à reflexão sobre esse espaço. Qual imagem o sujeito tem assumido no processo educativo? É imbuído de poder e força, portador de necessidades, sim, mas também de direitos, de potencial, de plasticidade, de curiosidade, de desejo, que o movem, inclusive, a resistir espontaneamente ao poder imposto sobre ele?

Os modelos, que desprezam todo o potencial de aprendizagem contido no corpo, aprisionando-o durante horas, dia após dia, ano após ano, num espaço, sem possibilidades de cooperar para o desenvolvimento à vocação, a que são chamados os seres humanos – humanizar-se – ainda prevalecem, por quê? – se o discurso sempre se remete contra ele.

Está-se satisfeito com a cultura, que tem sido inscrita nos corpos, na humanidade, ou há disposição à busca e ao compromisso com uma nova escrita?

Por que o ser humano, em sua complexidade – na qual são muitos os vínculos, mas também os recursos, que estabelecem um potencial auto-regulador –, deve ser sufocado em um processo educativo, que lhe negue maior possibilidade de conhecimento, que emergja do processo social e de si mesmo?

São indagações, que deveriam estar sempre presentes frente à história de uma espécie, que subsiste e se desenvolve apesar das intempéries de seu processo de desenvolvimento; que tem mostrado que não há como inibir o poder transformador; que nasce de organizações espontâneas frente a um poder instituído, ainda que a autoridade se integre ao indivíduo e subjogue a sua subjetividade.

Indagações que levam a pensar uma sociedade, que evolua juntamente com a evolução, que transforma a vivência desse indivíduo, que nela está.

Ainda que o ser humano comporte também o potencial contrário à vida, há no ser humano o potencial de encantar-se, o desejo de comunicar-se e de interagir, que é vital e permite a abertura aos intercâmbios; há possibilidade de experienciar seu desenvolvimento, sem isolar-se; há possibilidade de ser e ter protegida sua subjetividade, numa relação em que se faz na sociedade, que o faz e pode ser enriquecida por ele; possibilidades que tanto mais se abrem se não vier a prevalecer o temor à diversidade, por trazer consigo o antagônico, o complementar e o concorrente.

Aos apaixonados pelo ser humano – se assim é possível fazer referência aos que perseguem possibilidades concorrentes a que se alcance a vocação para qual a espécie humana é chamada – caberia assumirem-se co-responsáveis pela transformação, que anseiam, ao primarem pela troca e comunicação abundantes. Para que inclusive as oposições não se anulem e o indivíduo possa, em meio à diversidade, optar, quiçá, por avançar em direção a afirmar-se como parte da humanidade a qual compõe e na qual se atrela a construção de sua existência.

A impossibilidade da separação entre inteligência e afetividade, e a indicação de que sensações registradas cooperam para assimilação de conhecimentos e dão impulso à imaginação trazem implicações ao educador, sobre o momento de depositar um olhar reflexivo sobre o educando.

O educando aprende em sua corporeidade. Vai ao encontro da educação, que por muitas vezes vem de encontro a ele e cala ao que faz existir, ao que toca o ser nas relações nas quais se põe.

Aniquila-se assim a possibilidade da experiência de ver-se pelo seu fazer, na experiência estética de criar-se, de investigar, de garimpar em si o que o faz humano e construir a consciência de si e do mundo, na liberdade de escolhas e decisões, que possibilitam reflexão, descoberta, construção de saberes, a busca do novo, que é tão intrínseco ao ser humano, refletido no seu experimentar, nos conflitos vividos, nas contradições e equívocos cometidos. Esquece-se de que é possível optar pela vida e sua beleza e que tal qual a canção conclama, pode-se também conclamar:

Eu fico com a pureza da resposta das crianças  
 É a vida, é bonita, e é bonita  
 Viver e não ter a vergonha de ser feliz  
 Cantar (e cantar e cantar) a beleza  
 De ser um eterno aprendiz  
 Ah, meu Deus!  
 Eu sei (eu sei) que a vida devia ser  
 Bem melhor [...] e será  
 Mas isso não impede que eu repita  
 É bonita, é bonita, e é bonita<sup>11</sup>

Eleva-se exponencialmente o compromisso do educador com o processo educativo, no qual atua – ratificado pela sociedade, família e Estado – e na sua reinterpretção. Isto, para que ao atuar juntamente com os demais nesse processo,

---

<sup>11</sup> GONZAGUINHA. O que é o que é. Intérprete Gonzaguinha. In: Gonzaguinha **Identidade** Emi Music Ltda, 2002. 1 CD Faixa 4

possa enxergar além da possibilidade de docilização do corpo; talvez, a possibilidade de fluência de uma rebeldia salutar – aquela nascida do desejo de saber o “por quê”, “o quê”, “como”, “para quê” – movida pela curiosidade e que vem enriquecer as relações pelo contágio, que pode provocar.

Ao acreditar-se que o autoritarismo se justifica e que o domínio do outro é natural, o educador torna-se conivente com um processo, no qual não há beleza, mas há a troca do amor pela posse e não se permite alçar vôos.

Talvez seja momento para a desnaturalização do olhar do educador, para que este se abra à possibilidade de ir além daquilo que se deixa ver. Imaginar e perseguir outras possibilidades tão urgentes a seres que se compreendem organizacionais, na tentativa de conservar a própria vida, onde interagem fatores biológicos, ecológicos, individuais, culturais e sociais, que atrela a própria produção de si à produção da existência. Deixar-se lembrar de que é o indivíduo quem garante a sua história

Uma vez que em cooperação com a sociedade e sua manutenção, a escola deva atuar para preservar a cultura, faz-se pertinente que venha a ser pensado esse espaço enquanto espaço de criação, revelação, abrigo para a imaginação e vivências do real, que traz novo saber – que por sua vez expõe ao conflito, que possibilita descobrir, compreender e encontrar-se consigo e com o mundo. A admiração a ser com isso proporcionada, ao atingir a subjetividade, poderia possibilitar transformação estética e conseqüentemente poderia vir a atingir todos os campos de atuação do indivíduo. Afinal, seria esse o desejo dos envolvidos com a educação?

Decisões são solicitadas frente ao que se tem na realidade educacional, no espaço do processo de educação formal, mesmo que em meio a sensações de impotência.

Ao educador é urgente entender o quê o move e o quê busca; se há disponibilidade em viver um espaço, no qual a base dos relacionamentos seja o amor, que possibilita o viver sem negar a contradição, amparar aquele que se constitui com outros e preparar dias preciosos para a vida.

Entende-se que tudo aponta para a necessidade de reestruturação do espaço do processo educativo formal, para que nele o sujeito viva e todos convivam e se encontrem na dinâmica do acaso, que não se pode eliminar. Implica que o improvável pode estar presente mesmo naquilo que é detalhadamente elaborado,

ainda que a cultura teime em incutir temores ante a desordem. E aí talvez possa caber um olhar, que revele – da intimidade –, a beleza do viver, que merece ser respeitada no processo da educação formal, e possa nascer um compartilhar, tal qual expressa Neruda: “De tudo quanto vos disse vale muito mais a vida”<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> NERUDA, P. **Presente de um poeta**. Cotia, SP: Vergara & Riba Editoras, 2001. p. 83

## 2 A PLASTICIDADE DO SER

*A imaginação de tudo dispõe;  
cria a beleza, a justiça e a felicidade,  
que é tudo no mundo.*

Blaise Pascal

Encontra-se em Boal (1996) a indicação de que o Espaço Estético oferece a possibilidade de desencadeamento da criatividade, pela plasticidade que comporta, ainda que ele próprio seja fruto da capacidade humana de criá-lo.

Há a ratificação da existência das dimensões do Espaço Estético no sujeito, que as projeta no espaço do qual participa em suas relações.

Compreende-se que o sujeito, em sua corporeidade, portadora de plasticidade, atribui significado aos espaços, aos quais constitui: cria, expressa, sente, interpreta, assimila, atua e modifica seu entorno por um afetar recíproco; traz em si a história da espécie, da sociedade e de si mesmo; a dinâmica do ser, que se mostra adaptável ao meio, ao mesmo tempo em que o adapta a si.

É o sujeito, alvo de coerção, de violência, de repressão, de ridicularização e de dominação, ao mesmo tempo em que é fonte de desejo, de paixão, de sonhos, de curiosidade, de ludicidade, de amor... necessitado do outro, para que possa ser e reconhecer-se no que é, inclusive reconhecer-se dotado de personalidade complexa.

Emocional e racional, o sujeito, na tentativa de continuar sua história, em sua corporeidade vive uma história de constantes improvisações, e nelas há grande peso das emoções.

Conhecer-se coopera para que o indivíduo perceba suas possibilidades, seus limites, como esses se dão e como viver um devir no qual, ao ter-se consciência do que se é, vêem-se abertas perspectivas de constituição de espaços, nos quais é possível viver sua subjetividade, de modo que suas experiências passadas e as possíveis experiências futuras possam ser passíveis de reflexão.

Ter-se-ia então, o espaço a comportar a dimensão afetiva, que significa e desperta a sensibilidade.

## 2.1 O CORPO-A-CORPO

O corpo percebe o mundo, que o cerca, e essa percepção proporciona ao indivíduo que se relacione com o outro num processo cultural, que compreende o aprender, o ensinar e o transformar, constituindo-se. Sua não especialização anatômica se faz virtude e insuficiência, mas para Morin (2005a), como o cérebro é generalista e se potencializa, os instrumentos serão as possibilidades para a realização de tarefas especializadas.

À medida que o cérebro é requisitado pelo corpo, irá, na tentativa de atendê-lo, evoluir em sua capacidade, o que possibilita também ampliar as possibilidades do corpo o qual compõe.

Dentro do processo evolutivo o corpo é visto como primazia, onde surge o cérebro e, conforme Damásio (1996), a idéia também, uma vez que primeiro ocorreram representações do corpo, para posteriormente haver representações relacionadas com o mundo exterior.

A garantia de sobrevivência do corpo foi o motivo para evolução do cérebro, sendo que o cérebro mentalizado, passou a se ocupar do corpo.

O desenvolvimento da mente haveria possibilitado a adaptabilidade ao meio ambiente, que se pode ter iniciado pela construção de imagens do corpo em seu funcionamento de reação ao ambiente externo. Então, o corpo contribui com muito mais do que a manutenção da vida do cérebro e com mais do que efeitos modulatórios.

Frente à proposição de Damásio, a consideração de Assmann (1998) à pedagogia deve ser trazida à pauta. É urgente que a pedagogia atente para como cérebro e mente emergem das experiências com o aprender e guardam as marcas desse aprender evolutivo – marcas que se fazem elementos participativos nos processos cognitivos atuais –, que surgidas da evolução mantém a capacidade de evoluir e reportam a identificar que as características do cérebro/ mente são de um sistema complexo e adaptativo evolucionário em tempo presente.

Morin (2005a) leva a considerar que o cérebro, ao se comunicar com o meio por terminais sensitivos, traduz e transforma em percepção as informações recebidas por meio destes – traduz e reconstrói o conhecimento, ou percepção, seja ela ideal ou teórica.

A isto, Damásio (1996) reforça ao observar que, para que se mantenha o estado de equilíbrio funcional, o organismo necessita de interações com o meio ambiente e, devido a tal necessidade, atua sobre ele e nessa atuação elas são propiciadas.

Como nas interações se faz presente o perigo, faz-se necessário também, que as respostas se formulem por meio do sentir – cheiro, sabor, sons, toque, visão – para serem adequadas. A partir disso, entende-se que a percepção do meio não é simples recepção de estímulos diretos, posto que o organismo, na tentativa de interagir se altera e demonstra que, para que ocorra a percepção, é necessário haver recepção de sinais e atuação sobre o meio ambiente.

A mente, que hoje se tem, para que se revele normal, depende dos circuitos neurais, que representam o organismo continuamente em suas atuações e perturbações pelos estímulos do meio sociocultural e ambiental, ou seja, os circuitos necessitam conter representações básicas do organismo e monitorar os estados do organismo em ação.

As imagens não corporais, hoje, são predominantes nas representações mentais. Mas, as imagens corporais se encontrariam em plano de fundo, para serem chamadas à ação a qualquer momento. Seria assim o caso da dor ou emoção, que fazem a convergência da atenção para as representações do corpo e as trazem para primeiro plano.

Damásio (1996) considera que as interpretações, que o indivíduo faz do mundo, do entorno, bem como a construção do sentido de subjetividade – parte essencial de experiências vividas – têm como referência, não uma realidade que se faz externa, mas o próprio organismo, que representa o corpo e qualifica positiva ou negativamente prazer e dor, cujas ocorrências se dão, quando o indivíduo se torna consciente dos perfis do estado do corpo, que concorrem para a sobrevivência.

As lembranças, conforme indica Goleman (2002), são impressas nos circuitos emocionais em virtude de percepções e desencadeiam sintomas, que representam como que alarmes armados, para disparar a menor indicação de risco de uma repetição e podem durar por toda uma vida.

Os registros de sensações se fazem pontes de assimilação de conhecimentos, integram-se à memória e impulsionam a imaginação. Os poetas sabem-no muito bem e cantam:

Conhecer as manhas e as manhãs  
o sabor das massas e das maçãs.  
É preciso amor pra poder pulsar,  
é preciso paz pra poder sorrir,  
é preciso chuva para florir.<sup>13</sup>

As sensações despertam emoções e afetam diretamente o indivíduo pelo sabor, pelo toque, pelo cheiro, pelo olhar e pelo ouvir. Uma ocorrência pode ser assimilada pela sensação, que a acompanha. Há músicas, que quando ouvidas, reportam a acontecimentos; sabores, que quando sentidos, trazem lembranças de vivências; cheiros, que parecem desenhar no ar perfis assimilados juntamente com eles; paisagens, que parecem permitir visualizar novamente ocorrências, que nela se viveu; lembranças, que trazem arrepios, tremores e desejos, como se estivessem novamente ocorrendo. São os sentidos, a possibilitarem construções de vivências e, também, de conhecimentos.

Morin (2004a, p.20) reforça a idéia de que “[...] no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade [...] Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção;”.

Isto se faz indicativo de que entre cognição e afeto não há barreiras, e se contrapõe à própria tradição, em que se vive. Esta Restrepo (1998) faz lembrar, que rechaça ou valoriza a sensorialidade, conforme o contexto no qual é anunciada; e Morin (2005) tece considerações de que as imposições, a repressão e a servidão são frutos de organizações especializadas e hierarquizadas, que muitas vezes sufocam as possibilidades, que elas mesmas têm. Ou seja,

É certamente a cultura que permite o desenvolvimento das potencialidades do espírito humano. É certamente a sociedade que constitui um todo solidário protegendo os indivíduos que respeitam suas regras. Mas é também a sociedade que impõe suas coerções e repressões sobre todas as atividades, desde as sexuais até as intelectuais. Enfim e sobretudo nas sociedades históricas, a dominação hierárquica e a especialização do trabalho, as opressões e escravidões inibem e proíbem as potencialidades criadoras dos que as suportam. (MORIN, 2005, p.145)

Por meio do corpo, ainda que inconscientemente, comunicam-se heranças e histórias do mundo e de seus valores, lembra Baron (2004). E Foucault (1987)

---

<sup>13</sup> SATER, A.; TEIXEIRA, R. Tocando em frente. Intérprete Maria Bathânia. In: Maria Bethânia. **A intérprete** Universal Music Ltda, 2000. 1 CD-ROM Faixa 1 (2min45s)

coopera, para que se reconstrua uma imagem, que revela o quanto o corpo foi alvo, no decorrer da História da Humanidade, do exercício do domínio, quer para prazeres, quer para punição, ou para educação. Desvela assim, uma História na qual ao se almejar atingir o ser humano, este é atingido pelo seu corpo – que é exposto, ou que manifesta as conseqüências desse exercício –, o que permite pensar o indivíduo e sua corporeidade, posto que ao se atingir o sistema físico, atinge-se o indivíduo em si.

Discorre-se sobre tempos, em que os corpos se faziam propriedade do rei em punição aos crimes, ou se transmutavam em bem social, objeto de uma apropriação coletiva e útil – espécie de propriedade rentável, um escravo a serviço de todos – fazendo do castigo algo natural e interessante, refletindo os papéis punitivos e instrutivos, ou seja, o condenado vê seu corpo, como também o vê sendo visto pelos espectadores.

O corpo, uma vez percebido como objeto, foi alvo de poder e a atenção; voltou-se para a formação do corpo dócil, que pode ser submetido, ser utilizado, ser transformado e aperfeiçoado. Então, o corpo, como alvo de atenção, tornou-se o corpo que poderia ser manipulado, modelado, treinado, fazer-se obediente e tornar-se hábil ou ter as forças multiplicadas. Então, tem-se “[...] um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo.”. (FOUCAULT, 1987, p.118)

Revela-se a microfísica do poder, apontada por Foucault e utilizada pelos aparelhos do Estado e pelas instituições, sem que seja localizada neles definidamente. Constitui-se por uma tecnologia política do corpo, que possibilita a sujeição deste por meio de um saber e controle sobre ele, o que Morin (2005a, p.79) revela como sendo a sujeição pela posse do “[...] superego Estado, Pátria, Deus ou Chefe [...]”, que alcança preponderância dentro do programa de inclusão.

Assim, a coerção externa, ou social, obriga ou proíbe ser como se é, ou o que se é. Há a interpenetração de idéias, valores e gestos, seja por repressão – na qual figuram a família, a polícia, a universidade, a igreja, entre outros, com a presença do constrangimento, da repulsa, do ódio, do medo, da violência; seja por sedução – na qual também se revelam a figura da família, da escola, da igreja, da propaganda, entre outras, despertando atração, amor, dependência, desejo, promessas.

Desde o nascimento até à morte está-se sob o processo de socialização, que é contínuo, para possibilitar que a sociedade existente se mantenha e que esta mantenha a existência dos indivíduos. A isto se pode somar a consideração de Morin (1976) sobre o ser humano revelar-se enquanto criança o ser mais deserdado que se encontra na natureza: não tem como recorrer a um sistema de autodefesa, que lhe inexistia ao nascer; o que é propriamente humano – linguagem e comportamento – terá que ser aprendido, pois não possui especialização fisiológica, bem como carece de aprendizado o que é inato em outros animais (nadar, andar, copular). Posteriormente poderá ocupar um lugar em meio à sociedade na qual vive e desenvolver nela um papel social.

Desse processo resultam indivíduos que, produzidos que são, têm impedido o aflorar do que realmente são. Daí entende-se que, de fato, não há corpo natural.

As concepções de corpo manipulável, ou enquanto instrumento de exposição, para educar a outros com a punição dos erros cometidos, interpretando-o como uma coisa, pode ser considerada incabível na sociedade contemporânea. Mas, o quanto se está realmente distante delas?

O espaço escolar, em seu processo educativo, não acobertaria o corpo enquanto passível de exposição, para exemplo de aplicação punitiva, servindo favorável a outrem em troca de erros cometidos, ou ridicularizações? Isso sem se dar conta (ou talvez, quiçá, dando-se conta) de que ao expor o corpo, expõe o sujeito em si. Ignoraria a corporeidade do sujeito e com isso prosseguiria com seu aval à concepção dualista corpo/mente?

Infelizmente também o espaço educativo acoberta ainda a violência, que não se deixa ver, mas que pode ser sentida e a qual Restrepo (1998) faz lembrar que pode marcar a alma, tanto quanto pode marcar o físico. E importa considerar que o adulto, que se põe como autoridade nesse espaço, sabe dissimular e usa da ironia, para rechaçar e ridicularizar muitas vezes o expressar, que não se manifesta ao seu conteúdo, ferindo o invisível aos olhos.

A violência não se compatibiliza ao exercício sadio da autoridade, que não carece de hipocrisia, ou dissimulações, para levar aquele, que se educa, a examinar e reconhecer aquilo que se faz dissonante no conjunto de seus fazeres. Não porque desagrade a alguém apesar de sua viabilidade, mas por não trazer contribuições ao indivíduo, ou pela possibilidade de causar-lhe danos, ou por ser inviável. Isso se

revela com transparência e sinceridade no processo educativo, por quem assume o papel de autoridade no grupo, sem dissimulações.

Não se trata de não educar, de não levar a perceber as melhores opções; de não apontar um caminho, muita das vezes; de não chamar a atenção sobre uma ocorrência, mas sim da possibilidade de fazê-lo sem violência.

Põe-se à mostra, a partir daí, ser indispensável refletir sobre os relacionamentos, que constituem o espaço do processo educativo formal e sobre como eles se dão. Isso propiciará pensar a constituição do sujeito, no espaço em que se constitui nos relacionamentos para a vida, e indagar-se sobre o quanto é presente ou não, que, para ser, o ser é em relação com, é numa cultura, existe enquanto sujeito individual e numa relação, que envolve afeto, estética e outras coisas, que fazem existir o indivíduo na circunstância, a qual implica e toca o ser. Ninguém é separado das coisas e dos outros.

Logo, perceber os avanços obtidos, o que se modifica em seu ser e em suas possibilidades, sendo tal percepção acompanhada de impressões de seus convivas, sem que o alvo seja a censura e sim, revelar a cada situação a motivação, que leva a lançar-se a novas tentativas e tarefas, pode cooperar, enquanto tudo acontece naturalmente.

No criar, na expressão do ser, que infelizmente, na maioria das vezes só é permitida, no processo formal de educação, num momento destinado a tais ocorrências – relegadas que são, assim, a meio e não fim, dentro do processo educativo, ao servir de distração, passatempo, reforço... – se faz a oportunidade de o indivíduo ver-se através do que faz e possibilita a experiência estética da criação de si.

Experiência estética que se liga à produção da vida, da subjetividade articulada com a identidade, que se movimenta em direção à beleza, ao bem social e coletivo. Relaciona-se com o potencial criador e com a afetividade do indivíduo.

Tal qual Morin (1976) aponta, considere-se experiência estética como transbordante para além da arte.

A estética assim concebida não tem seu domínio definido, nem restrito à teoria da arte, que se vale de uma pequena parte dela. Ela é da sensibilidade um dado elementar – presente no místico, no cívico, na arte, na teoria, na prática – é sentir o mundo, emoção obtida nas relações consigo, com a sociedade, com a natureza e desperta o homem mítico adormecido.

Em Boal (1996, p.51) encontra-se algo, que sinaliza rumo a uma possibilidade de lançar-se a uma investigação profunda de si, tal qual o ator que “[...] trabalha com seres humanos, trabalha consigo mesmo, na descoberta infinita daquilo que é humano”.

Considera-se que o ator, cuja vivência está sob as normas convencionadas socialmente à sua pessoa e que frente a seu ofício busca em si vícios e virtudes, para compor seu personagem, tem tal possibilidade aberta, por ser dotado de personalidades outras, potenciais, como qualquer outro ser humano, que exerça qualquer outra atividade.

Revela-se a arte de criar sem reproduzir modelos preexistentes, posto que sente liberdade para tal e se faz criativo por meio da expressão corporal.

Aqui, há que se considerar cabível a complexidade do indivíduo, que implica, conforme Morin (2003a), na chamada ‘multipersonalidade potencial’, a qual é considerada um fenômeno normal no ser humano. Em circunstâncias diversas as personalidades emergem, posto serem personalidades potenciais e não dominantes.

Em outras palavras, ao ser humano é possível não só um constante vir-a-ser, mas também, personalidades diversas, que a salvo de patologias que o acometam, nele convivem sadiamente. Assim:

Dia a dia mudamos para quem  
Amanhã não veremos. Hora a hora  
Nosso diverso e sucessivo alguém  
Desce uma vasta escadaria agora.

É uma vasta multidão que desce, sem  
Que um saiba de outros. Vejo-os meus e fora.  
Ah, que horrorosa semelhança têm!  
São um múltiplo mesmo que se ignora.<sup>14</sup>

Tal fato requer julgamento complexificado, o que implica em tolerância e compreensão presentes, para que não se retire a humanidade, que o ser humano comporta, haja vista o ser humano não ser restrito a um ato cometido.

A possibilidade do exercício da busca de si mesmo, do aflorar da curiosidade, que move o novo e o desejo de desvendar mistérios; a possibilidade de o ser humano se encantar, fascinar ao outro e sentir-se fascinado; o sentimento de estar vivo por meio do corpo e poder atuar; a segurança em poder errar nas tentativas,

---

<sup>14</sup> PESSOA, F. *Poesia II 1930-1933*. Portugal: Publicação Europa-América, Lda, s.d., p.110

sem medo do que se seguirá a seu erro; aproveitar o seu tempo para se experimentar e descobrir-se criativo, são possibilidades cabíveis no espaço do processo educativo formal. Para tanto, esse deve revestir-se do desejo de humanizar-se e de ser humanizador.

Emerge, num contexto que releve tais questões, um exercício complexificador do indivíduo, que uma vez feito presente em meio a um processo, que vise cooperar para com a constituição de um sujeito mais humano, procurará ver, ou entender, enfim, relevar o que ocorre além do ato.

Esse exercício não se reveste de um caráter manipulatório, que se perde em meio à disciplina cega e normatizadora, que visa melhor conhecer, para melhor manipular.

Tal exercício se reveste de um caráter empático. Permite a percepção do ser humano como o outro, que apresenta a oportunidade de saber do que se é capaz – seja o que se revela reprovável, ou louvável, diante desse olhar. Tal permitiria, possivelmente, não perseguir uma punição, ou uma transformação, mas preferencialmente uma compreensão de si mesmo, do que é humano, e quão distante, ou próximo, ou entremeado da humanidade cabível aos seres humanos, se está. Não serve ao exercício comparativo de um com o outro, ou com um grupo, para louvar, ou rejeitar, ou ignorar e assim, atribuir a um honra e a outro desprezo.

A consciência de si e do mundo se constrói na medida em que a liberdade é exercida, quando o agir não nasce do coagir, do intimidar, que nos retira a oportunidade de sabermos no tempo oportuno pôr em exercício possibilidades, que poderão vir a serem validadas como alicerce, para tomada de decisões talvez mais comprometedoras, no decorrer da vida.

Para se pensar a importância da liberdade, pode-se valer da própria figura do Deus cristão, que se delineia nos testamentos das Escrituras. Contrariamente à figura do Deus difundido no mundo cristão – de amor, mas juiz punitivo e moralista – revela-se, na parábola do filho pródigo, na figura do pai, que, apesar da educação oferecida diferir das opções do filho, não o inibe quanto ao gozo de sua liberdade.

O filho toma suas próprias decisões, prova do que delas resulta, opta pela resolução e, o pai, recebe-o <sup>15</sup> – quando retorna maltrapilho e miserável – com o mesmo amor nutrido por ele, quando de sua partida, apesar de suas escolhas – bem

---

<sup>15</sup> BÍBLIA, Tradução Ecumênica, SP: Loyola, 1994. pp. 2011-12

como o que resulta delas –, preencherem todos os quesitos socialmente convencionados, para que fosse rechaçado.

A liberdade proporciona ao pai e aos filhos, opção. A ação do pai revela a vontade, a tomada de decisão pelo perdão por parte daquele que faz uso de uma maturidade e conhecimento de vida, que lhe permite optar por um olhar alicerçado no amor, que por sua vez deixa transparecer que há regozijo no retorno – que revela o exercício da liberdade do filho em escolher retornar, valorizar o lar paterno.

Em contrapartida a tal liberdade Damásio (1996, p.217) lembra que: “É provável que à medida que éramos socialmente “sintonizados” na infância e na juventude, a maior parte de nossas decisões tenha sido moldada por estados somáticos relacionados com castigos ou recompensas.”.

Poder-se-ia indagar sobre o porquê da opção de dar maior ênfase ao perdularismo, que se faz presente na parábola, do que à receptividade despida de preconceito, que ali também se encontra.

Poderia tal ênfase vir a servir à concepção da utilidade, do serviço ao capital, ao valorizar a questão financeira e posição social, que se imbricam em meio à narrativa? Ou talvez, desencorajar aos considerados “insolentes”, de tentar outro modo de vida e encorajar uma acomodação, que não incomode, ou coloque em questão, verdades endossadas?

A liberdade causa medo, ou ofende? O que se teme? O borbulhar da diversidade? A liberdade pertence ao homem, ou lhe é concedida? Faz-se um paradoxo?

É pela liberdade que se desenvolve a responsabilidade pelas escolhas. Quando se determina o que o outro deve fazer e quando se realiza o que outro determinou, não havendo a oportunidade de refletir e escolher, as conseqüências da própria ação nunca serão assumidas como resultantes do próprio agir e sim, como do agir determinado por outrem.

Entende-se que ao desejar que se constituam sujeitos, que assumam seus atos, se responsabilizem pelos resultados deles, de modo a assumi-los e assim revê-los, faz-se necessário o exercício da liberdade e não do cerceamento.

Morin (2003a) sustenta que a liberdade é a única forma de desenvolver a consciência e que a magnanimidade é a oportunidade a um novo viver. Ainda que a justiça pelo castigo se encontre enraizada na humanidade, importa compreender

que o mal cometido não se repara e é inútil a vingança; nasce, assim, a oportunidade de arrependimento e redenção, que é a virtude do perdão.

Mas, o perdão antecede o arrependimento e pode até mesmo suscitá-lo. Cabe a cada um resistir à crueldade da sociedade, da vida, do mundo, para que a ética da compaixão se una à ética da compreensão.

A ética, conforme consideração de Nunes (1991), a partir do pensamento de Kierkegaard, não deve ser entendida como anulação da individualidade, pois é esta que atribuirá valoração a tudo que chega ao indivíduo. Como não se configura em algo imposto externamente ao indivíduo, mas antes é fruto de uma decisão gerada no uso de sua liberdade, ela possibilita ao indivíduo decidir, para agir, e agir, para ser.

“Por meio de atos concretos de fidelidade, amor, renúncia, arrependimento, a vida individual, no estágio ético, não só está voltada para o universal, como tende, livremente, realizá-lo e completar-se nele.” (NUNES, 1991, p.38)

Tem-se que o próprio indivíduo toma a decisão de por um limite à sua liberdade, a partir de uma afirmação de si mesmo como universal, que emerge da existência individual.

Desse modo pode-se considerar que as proposições de Maturana (1998) devam merecer um olhar mais atento, quando sinalizam que o início de uma vida adulta social de responsabilidade individual tem seu fundamento na infância, pela oportunidade de vivências, que validem um mundo oportuno ao vir a ser um ser capaz de respeito e aceitação do outro por respeitar e aceitar a si. Na juventude poderá experimentar a validade do mundo no conviver, que se dá no respeito e aceitação do outro, por respeitar e aceitar a si. Com isso conclui que infância e juventude são períodos que de modo algum deveriam ter negligenciada a vivência, já que o viver com o outro é o que irá educá-lo – o mundo vivido no conviver – e conseqüentemente educa-se pelo mundo vivido enquanto educando.

A liberdade e a responsabilidade deveriam vir por essa educação, que, para propiciá-las, deve ser permeada pela reflexão, que expõe o pensar no âmbito das emoções e expõe também, o peso do desejar, ou não, das conseqüências das próprias ações.

As marcas das experiências vivenciadas – sejam positivas ou negativas – deixadas em crianças e adultos têm efeitos de longa duração e não se faz diferente com as marcas deixadas pelo sistema de educação – não mudam facilmente. Para

Maturana (1998), isso indica que muito melhor é despertar o desejo por um projeto de vida por meio da valorização de seu saber, sem que se castiguem as crianças por ser, ou as desvalorize pelo não saber, mas no incentivo a que olhem o que fazem.

Interessante reportar-se nesse momento ao pai da parábola bíblica, que sujeita seu proceder ao amor, posto ter clareza do que sucedia ao filho, que tivera as hipóteses propostas a si mesmo frustradas na procura, que empreitara, pelo que julgara ser-lhe mais significativo na vida.

O filho retorna para onde sabe encontrará a origem das marcas, que tem em si. Retorna para onde será instigado a pesar seus atos e conseqüências numa base de amor, que se mostra na vivência, antes que no discurso.

Seria um passo em direção ao essencial – perseguir relações de amor como alvo dos esforços da vida humana. O inessencial pode ficar à parte, pois: “Amar os outros é a única salvação individual que conheço: ninguém estará perdido se der amor e às vezes receber amor em troca.”<sup>16</sup>

Ao despir o olhar da busca pela utilidade, pelo domínio, pelo subjugar o outro, e ao revesti-lo da busca do outro, que se modifica nas interações, abre-se uma possibilidade de viveres em respeito, em integração à comunidade, em que se fazem, na qual se podem viver valores e cooperação.

O sujeito, que pode colocar-se na relação com liberdade, no espaço em que convive poderá ensaiar novas realidades pela transformação, que se opera em seu ser.

Se as experiências forem positivas, serão marcas positivas, que ele levará para seus relacionamentos, transformando-se e causando transformações no outro, com o qual se relaciona, de modo que se abram possibilidades de vislumbres de novo tempo, onde o ser humano seja respeitado, percebido com dignidade e perceba-se como parte de um todo, pelo qual ele também é responsável.

Ainda que com pesar, não se pode desprezar que tal se suceda também com as experiências negativas e marcas negativas, que podem resultar em transformações adversas às já indicadas. Mas, tal não significa que tais marcas, num espaço propício, não sejam passíveis de ressignificação. E assim, tem-se mais um fator que aponta para a importância de se pensar a reconfiguração do espaço

---

<sup>16</sup> LISPECTOR, C. **Aprendendo a viver – Imagens** Rio de Janeiro: Rocco, 2005 p. 89

escolar.

Experiências em espaços propícios aos questionamentos e curiosidades, liberdade para viver a corporeidade, por ser o indivíduo também corpo e por ele constituir-se e atuar – algumas vezes com acertos e outras com erros – na busca de compor o que se é, no exercício de poder refletir sobre si, leva a descobertas e escolhas, que são frutos do saber construído. Saber este revelador de que:

[...] verdades não são perfeitas porque são ditas,  
E antes de ditas pensadas.  
Mas no fundo o que está certo é elas negarem-se a si próprias  
Na negação oposta de afirmarem qualquer cousa.  
A única afirmação é ser.  
E ser o oposto é o que não queria de mim.<sup>17</sup>

Há que ser descoberta a beleza de ser na liberdade. Há que se perceber a necessidade de duvidar de verdades dadas como imutáveis, para que não se tema o novo, que sempre se mostrará na tentativa de emergir.

O experimentar é intrínseco ao viver, no qual a história se compõe e no qual o indivíduo é e se expressa. Ninguém deve se colocar como empecilho a esse viver, que pode se fazer, ao se almejar a felicidade da beleza, que ele contém por si só.

Uma vez que o corpo pode afetar, tanto quanto pode ser afetado, há a possibilidade de gozar de sua singularidade sem ameaças de ridicularização e mostrar seu ser composto de fraquezas, dificuldades, potencialidades e limites. Sem que imperem a vingança, a sujeição e a conquista, contra-valores aos quais Restrepo (1998) propõe estar-se atento – posto que dominem há séculos e encontram moradas nos corpos por uma exigência cultural hegemônica, que independe da raça, sexo ou idade, e destroem a diferença e a singularidade. Poder-se-ia chegar, talvez, diante de uma realidade mais próxima ao ser humanizado.

O vislumbre da possibilidade do ser mais humanizado pede que se compreendam os espaços de convivência, não como espaços de confinamento, mas sim, como espaços de manifestações dos conflitos. Isso porque esses espaços recebem seres complexos, que na intimidade são tais quais ciclones e misturam sensações, sentimentos, cultura e desejos; seres que buscam equilíbrio com seu entorno.

---

<sup>17</sup> PESSOA, F. **O Eu profundo e os outros eus: seleção poética**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, s.d.a, p. 179

Ao se manifestarem os conflitos, ocorre que diante de todos se descortina a contradição, que se encontra no ser e que, segundo Morin (2003a), não deve ser expulsa, uma vez que é parte da complexidade – que não se reduz à ligação de tudo, mas, sim, reporta à idéia de que conceitos opostos não se devem expulsar, quando alcançados por meios racionais, posto não haver fronteiras entre racional e emocional.

Ainda, ao considerar que o cérebro não funciona como um espelho, no qual a realidade é refletida, mas antes irá se valer de paradigmas, ideologias e mitos, que influem diretamente no entendimento do que os olhos vêem; ao considerar a não separação do desejo, da emoção, da consciência, das pulsões, é possível perceber e construir o real e abrir o caminho para a compreensão da complexidade do real construído.

Por isso é relevado por Morin (1986), que a sociedade humana exige uma ciência de pensamento muito complexo, na qual não se excluam noções metafísicas, não se exclua o sujeito, nem o indivíduo e nem a existência.

Se mutilante, o pensamento causa devastação nos setores do conhecimento da ação e, na política, se une à ignorância, à magia, ao mito e a ética maniqueísta, que levam a destruir o que não se compreende, ou que se ignora.

Entende-se o pensamento sujeito a falhas, uma vez que não é onisciente, e considera que, para evitar-se a cegueira, é importante a regulação interna do pensamento – que conta com o explicar e compreender, analisar e sintetizar – e a regulação externa, que se dá ao confrontar a realidade.

Ao atentar-se para a intimidade, tem-se em vista a oportunidade de estabelecer uma relação dialógica entre o sentir, o pensar e o ser, já que aquilo, que afeta o indivíduo, o seu imaginário e a imagem, que tem de si mesmo, são referenciais, para que se definam as relações de identidade e relações com o mundo. Tem-se, dessa forma, melhor compreensão de mundo.

Aprende-se a lidar com as emoções, inicialmente, na família, sustenta Goleman (2001), e também é nessa intimidade que se aprende a como sentir-se sobre si mesmo, a avaliar sentimentos próprios e reagir a eles; a interpretar e expressar expectativas; aprende-se pelo dizer e pelo imitar.

Uma vez possível ter-se consciência das emoções, no momento em que elas ocorrem, o indivíduo pode conseguir ultrapassar dificuldades e persistir, controlar a impulsividade e aguardar pela satisfação dos desejos; controlar a interferência da

ansiedade no raciocínio, além de gerar oportunidade de ser empático e autoconfiante.

## 2.2 DE CORPO ABERTO

O corpo humano, para Boal (1996), é corpo sensível, cuja sensibilidade se aperfeiçoa. A pele toca seres e coisas, e todos, indistintamente, estão sempre nus debaixo de suas roupas.

Sente-se, quando o tocar é extrapolado. O ouvir pode extrapolar o escutar; o ver pode extrapolar o simples olhar – é o ato biológico que se permite extrapolar e ganhar significância outra, pertencente à outra dimensão.

Pode-se sentir o cheiro e o sabor e, ainda, desenvolver todos os sentidos, posto haver uma memória deles.

Os sentidos se inter-relacionam e verifica-se seu registro ao pensar-se em algo ocorrido de grande significância: as sensações se fazem presentes no corpo mesmo que o ocorrido não esteja se dando na realidade novamente.

Goleman (2001) contribui para que se entenda como se dão os registros das emoções e sensações. Expõe que o hipocampo permite que se lembrem as ocorrências às quais se foi exposto, mas que a amígdala cortical é que irá propiciar a lembrança de seu sabor, uma vez que ela é que o retém; do mesmo modo que o indivíduo reconhece os traços do rosto de uma pessoa conhecida por obra do hipocampo, enquanto que a amígdala indicará se há por ela afeição, simpatia, repulsa, ou qualquer outro sentimento.

Tem-se, desta forma, um órgão que examina comparativamente experiências atuais e passadas e, conforme semelhanças que identifique, alertará o corpo.

Vale ressaltar a explicitação de que a amígdala amadurece rapidamente no cérebro infantil e conseqüentemente, os sentimentos ocasionados se registram sem que haja conhecimento de palavras, que possam expressá-los em compreensão.

Quando os sentimentos são novamente ocasionados diante de ocorrências posteriores, muitas vezes não são compreendidos, devido à fase em que foram registrados. Logo, sem amígdala cortical, sem discernimento de sentimentos e, pior, sem paixão.

Uma vez corpo emotivo, as sensações levam às emoções. Mas, as idéias também provocam emoções, que levam às sensações, posto haver livre trânsito entre elas. Sensações, emoções e idéias, estão sempre vivas e ativas, ainda que não percebidas. Muitas vezes, por interesses, hierarquia ou medos, minimiza-se a sensibilidade e deixa-se de perceber muito daquilo que está presente no entorno.

Aponta Morin (2004a), na idéia de racionalidade, a qual propõe, a ocorrência de livre trânsito entre estância lógica e empírica, que permite instaurar seu diálogo com o real e assim, por ser crítica e autocrítica, permite identificar as insuficiências, que ela comporta.

É necessário ao ser humano descobrir as potencialidades e limitações do corpo no agir: descobrir as suas próprias potencialidades e limitações. Esta descoberta possibilita que novas maneiras de sentir se abram, pois o agir da sensibilidade é desencadeador da criatividade. A ação é desencadeada pela emoção e não pela razão e, ao se observarem as ações, se conhecem as emoções, que as fundam e constituem.

Ninguém escapa a fases de descontrole de emoções, propõe Goleman (2001), ainda que levem ao arrependimento posterior. O ser humano é acometido por tais momentos, um trecho da canção “Domingo no Parque”, bem o descreve:

O rei da brincadeira – ê, José  
 O rei da confusão – ê, João  
 [...]
 Foi no parque que ele avistou  
 Juliana foi que ele viu  
 [...]
 Juliana na roda com João  
 Uma rosa e um sorvete na mão  
 Juliana, seu sonho, uma ilusão  
 Juliana e o amigo João  
 O espinho da rosa feriu Zé  
 E o sorvete gelou seu coração

O sorvete e a rosa – ô, José  
 A rosa e o sorvete – ô, José  
 Oi dançando no peito – ô, José  
 Do José brincalhão – ô, José  
 [...]
 Oi, girando na mente – ô, José  
 Do José brincalhão – ô, José

Juliana girando – oi, girando  
 Oi na roda-gigante – oi, girando  
 Oi na roda-gigante – oi, girando  
 O amigo João – João

O sorvete é morango – é vermelho  
 Oi, girando, e a rosa – é vermelha  
 Oi, girando, girando – é vermelha  
 Oi, girando, girando – olha a faca!

Olha o sangue na mão – ê, José  
 Juliana no chão – ê, José  
 Outro corpo caído – ê, José  
 Seu amigo, João – ê, José<sup>18</sup>

A riqueza e a maestria com que a canção foi composta parecem desvelar o ser humano na sua intimidade, e propiciam que se imagine, a partir da tentativa de revelar a força do emocional na interpretação do fato, como a ação, que se executa, brota de um torvelinho interior, no qual razão e emoção literalmente, tal qual o movimento da roda gigante, rodopiam na intimidade, num crescente, misturando o que se capta com o olhar – o vermelho da rosa e do morango –, o que se sente na pele – o frio do sorvete, o espinho da rosa –, o ferimento no íntimo, a ilusão, que se mostra criada em torno de algo, que se revela diferentemente e a dificuldade em se lidar com isso. A emoção solapa a razão e se desencadeia num ato violento contra pessoas queridas. Emerge uma personalidade violenta em José, considerado até então brincalhão, enquanto que é vitimado justamente João, aquele que se apresentava como de uma personalidade dada à confusão.

As pressões sociais não são suficientes para conter o emergir da paixão sobre a razão, indica Goleman (2001), que propõe o ensino às crianças do autocontrole e zelo – aprendizado da vontade. Tal proposta vem acompanhada pela menção às oportunidades de desenvolvimento de posturas éticas, que esses dois elementos propiciam e que são passíveis de compreensão, a partir da consideração de que a ação é, nada mais, que a expressão do sentimento. Daí identificar, por exemplo, a empatia no altruísmo.

Do mesmo modo que a emoção proporciona ao indivíduo fazer e acontecer, pode se manifestar também, como um fator de limitação a esse mesmo indivíduo.

Quando por exemplo, se é acometido pela ansiedade, em conformidade com o que indica Goleman (2001), o desempenho fica limitado devido à interferência na clareza de raciocínio e na memória – fundamentais ao intelecto. Daí apontar que contestar com pontos de vistas aceitáveis, o pensamento que preocupa, impede que este seja tomado por verdadeiro – seria uma combinação de atenção com ceticismo

---

<sup>18</sup> GILBERTO GIL. Domingo no parque In: **Gilberto Gil**. Millennium, s.d., faixa 1, (3min37s)

saudável –, pois se ativam os circuitos, que inibirão o impulso límbico da preocupação e induzirão ao estado de relaxamento, de forma que os sinais de ansiedade enviados ao corpo serão contrabalanceados pelos sinais de relaxamento.

Apesar das ocorrências, que a emoção desencadeia no indivíduo, não se deve conceber o fundamento emocional do racional como condição de limitação, afirma Maturana (1998), mas como o que se faz, sim, condição de possibilidade e corporalidade, que constitui e possibilita o indivíduo.

As realizações, enquanto seres vivos permitem às pessoas entenderem-se seres conscientes. Considera-se, então, que os processos de aprendizagem têm a emoção como moduladora e estabilizadora e se fazem com passionalidade concomitantemente ao intelecto. Essa capacidade, de se emocionar e se deixar impactar por laços afetivos, que permitem a reconstrução do mundo e do conhecimento, faz ser e diferencia-se da inteligência artificial.

A percepção do corpo muitas vezes se faz enquanto limitação – e pode inclusive desencadear a ansiedade – e impedimento do agir e do lançar-se à mudança; mas, na verdade o impedimento não se encontra no corpo e sim, na dificuldade de mudar o pensamento, o entendimento e os valores incorporados do modo de viver – posto que a corporeidade faz-se diferente em diferentes sociedades – mas, ao contrário de tal elaboração, o corpo se faz possibilidade e condição de ser.

Oportuno que se lembre aqui, o que Morin (2004a) propõe sobre os paradigmas colocados, que apesar de inconscientes, exercem controle sobre o pensamento consciente na tentativa de excluir e subordinar seus opostos, ao atribuir validade e universalidade a operações lógicas de seu interesse, travestindo-as de necessidade e verdade. Então, conforme os paradigmas culturais inscritos em si serão também o pensamento, o conhecimento e as ações do indivíduo.

Propõe Maturana (1998) que a transformação da corporeidade dos indivíduos numa mesma história de interações propicia o aprender – entre indivíduos diferentes, que guardam particularidades dentro de uma história comum, num curso de mudança corporal que se parece. Leva isso a considerar que “[...] a criança que não é exposta a uma história humana e não vive transformada nela de acordo com o viver nela, não é humana.” (MATURANA, 1998, p. 61). Também indica que um corpo, que não reage, apresentará dificuldade para mudar seu pensamento e valores, devido ao modo que viveu e que incorporou.

Como resultado da história de interações no espaço de convivência, o corpo passa por mudanças contínuas – reativas e também estruturais espontâneas – que envolvem o aprender, o que é indicativo de que a aprendizagem atinge nossa corporeidade e não se faz como captação de um mundo independente.

Uma revolução conceitual, para Assmann (1998), dar-se-ia ao compreender como praticamente sinônimos, os processos vitais e os processos cognitivos – conseqüentemente a não produção de processos vitais significaria o não favorecimento de processos de conhecimento –, o que encaminharia para o desenvolvimento da consciência de que a referência básica de critérios de seres vivos concretos está em sua corporeidade aprendente. Então, criar a sensibilidade social capaz de reorientar a humanidade seria o papel determinante da educação – tarefa deveras emancipatória.

A história do indivíduo passa pelos seus sentidos e ele se constitui por eles. É necessário, durante a formação, que se possa dialogar com o corpo e tal não é sinal de fraqueza. Também não fará ninguém mais forte ignorar essa necessidade. Ignorar pode, talvez, distanciar sim, da humanização, que se busca.

Para Boal (1996), todos os sentidos – partes de um só corpo – devem ser ativados, uma vez que as sensações levam a emoção a um ser humano racional, dotado de capacidades de compreender, errar, pensar.

O trânsito livre entre o consciente, subconsciente, inconsciente, idéias, emoções e sensações podem ocasionar o emergir de uma potência ignorada, ou cerceada, ainda que se releve a existência da coação externa e interna – social e moral –, que possibilita tal cerceamento.

Daí a hipótese de Boal sobre a possibilidade de um indivíduo buscar em sua própria pessoa – tal qual o ator na diversidade da busca para compor seus personagens, muitas vezes enfermos e mal quistos socialmente – o que há de saudável para superar-se em suas limitações.

Ocorre não se conseguir representar o que pode o corpo, devido à dificuldade de aceder à lógica do sensorial, cujos impedimentos vêm de cadeias das abstrações proibidos pelo código inscrito nos corpos, ao que Restrepo (1998) atribui o fracasso na tentativa da emancipação. Isto indica que a imagem corporal, que o indivíduo forma, o mostra sempre em menor representação em relação ao que gostaria de ser e, por isso, vem o sofrimento com imagens comprometidas do corpo, que atemorizam pelo que pode acontecer a cada um.

Necessário se faz entender, que frente a um desafio, o corpo, dotado de sensibilidade e razão, cria conexões, que funcionam de uma nova maneira, improvisada ou não, e que lança o indivíduo a novas experimentações, novas possibilidades de vida.

O sentir e o pensar necessitam ser exercitados. Não se pode tolher aos indivíduos a possibilidade desse exercício. A sensibilidade não pode ser desprezada em momento algum e nem pode ser ignorada a afetividade no terreno epistemológico.

Inclusive o indicador do alto grau de desenvolvimento da capacidade de atuação dos hemisférios cerebrais, quando dirigida a um objetivo, é a sensibilidade diante do imprevisível e ambíguo e não a capacidade de atuação mecânica. A isto Morin (2003) dirá que a racionalidade deve ser desenvolvida, porque no próprio desenvolvimento reconhecerá os limites da razão e se dará o diálogo com o irracionalizável.

Compreende-se por racionalidade, conforme Morin (1986), a vontade aberta para com o mundo exterior. Significa disposição para dialogar com a experiência. Inclusive pode-se sentir a riqueza, que ela traz consigo, por meio da expressão poética, que registra a luta, que se trava, e o quanto tal é custoso, mas necessário, para que, inclusive, o indivíduo se reconheça. Assim, pode-se viver tal luta, tal qual registra o poeta:

Vamos ver, chamei a minha tribo e disse:  
 vamos ver, quem somos, que fazemos, que pensamos.  
 O mais pálido deles, de nós,  
 me respondeu com outros olhos,  
 com outra sem-razão, com sua bandeira.  
 Esse era o pavilhão do inimigo.  
 Aquele homem, talvez, tinha direito  
 a matar minha verdade, assim aconteceu  
 comigo e com meu pai,  
 e assim acontece.  
 Mas sofri como se me mordessem.<sup>19</sup>

Ao permitir-se dialogar com a experiência, a racionalidade abre-se ao reconhecimento de um saber incompleto e vulnerável ao novo, que pode até mesmo modificá-la. Ao fechar-se, para a possibilidade de modificar-se, far-se-á racionalização, indica Morin, posto desprezar a complexidade do real, fechar-se em

---

<sup>19</sup> NERUDA, P. **Últimos poemas**. Porto Alegre: L&PM, 2002, p. 24

si mesma, de forma que se conceba superior aos fatos, ou teorias, ao elevar-se supostamente acima delas. Já a racionalidade permite o questionamento, quando a experiência invalida a teoria, e pondera a presença do acaso na causalidade.

Pode-se entender que há possibilidade de a compreensão e percepção do cotidiano do indivíduo sofrer ameaça pela racionalização, o que se faz indicado pelo enviesamento na interpretação das ocorrências, que o cercam, de acordo com a lógica egocêntrica, que ele possui – todos os fracassos e males são explicados por causas construídas, complôs –, que justificam a dificuldade e negam o acaso em favor do premeditado. A racionalização faz-se razão louca, fechada sobre si mesma e, por isso, limitadora do indivíduo.

A elucidação de Morin (1986) coopera para que se perceba que pela racionalização justifica-se a loucura – todo ato, que se racionaliza, tende a perder o caráter de desequilíbrio; é passível de consideração enquanto legítimo ou condenável, mas não débil. Tem-se, a partir daí, um aval para justificar a violência, conforme se queira – ser ou não necessária em determinadas situações – e também, faz com que o real obedeça à idéia; forçosamente retira o reconhecimento do erro e da loucura do comportamento humano, bem como se furta a admitir o desempenho do papel do delírio e da tolice como maiores que o da lucidez e da consciência: é sempre extremista.

Tomar a razão como o que caracteriza o humano representa, para Maturana (1998), ter compreensão limitada sobre o que é emoção, concebendo-a como negação do racional; tal demonstra que a cultura na qual vivemos desvaloriza a emoção e ignora que o sistema racional tem fundamento emocional, o que leva a atribuir ao racional um caráter superior, enquanto que o emocional é entendido desprovido de fundamento lógico e, portanto, casual, mesmo que o amor se mostre continuamente como pauta do bom entendimento do fenômeno da convivência e da história dos fenômenos políticos.

Há que se considerar então que a natureza do social e do ético só poderá ser compreendida, se houver a compreensão de que as relações humanas ocorrem a partir de uma base emocional, que define o âmbito da convivência, no qual os espaços de ações se realizam a partir de desejos de convivência, que são de domínio do emocional.

Sobre as ações do indivíduo apontamentos de Damásio (1996) registram que quando o mesmo se vê na situação de decidir sobre uma relação pessoal, planejar

sua vida, ou mesmo fazer um juízo moral, confronta-se com a incerteza; que o auxílio para fazer previsões, para um futuro incerto, e planejar ações, para tais previsões, vem das emoções e sentimentos ligados a toda fisiologia, que lhe é implícita.

Encontram-se, em Goleman (2001), apontamentos sobre como a emoção ascende à razão, quando frente a providências rápidas e impasses, sendo que uma gama de emoções, que garantiram a sobrevivência da espécie humana, gravou-se no sistema nervoso e cada uma delas permite uma ação imediata de acordo com o desafio.

As áreas emocionais influenciam os centros de pensamento por meio dos milhares de circuitos, que as ligam às partes do neocórtex e influenciam o funcionamento cerebral em sua totalidade, pois a complexidade da vida emocional se abriga no neocórtex – as opiniões da emoção podem divergir em muito da opinião da mente racional.

A razão humana, conforme aponta Damásio (1996), depende de vários sistemas cerebrais, que funcionam de forma concertada ao longo de muitos níveis de organização neuronal – os níveis mais baixos da razão são os mesmos que regulam o processamento das emoções e dos sentimentos, bem como as funções do corpo, que garantem a sobrevivência do organismo, e então:

Por sua vez, esses níveis mais baixos mantêm relações diretas e mútuas com praticamente todos os órgãos do corpo, colocando-o assim diretamente na cadeia de operações que dá origem aos desempenhos de mais alto nível da razão, da tomada de decisão e, por extensão, do comportamento social e da capacidade criadora. Todos esses aspectos, emoção, sentimento e regulação biológica, desempenham um papel na razão humana. As ordens de nível inferior do nosso organismo fazem parte do mesmo circuito que assegura o nível superior da razão. (DAMÁSIO, 1996, p.13)

Importa pôr em consideração que, para que a razão se faça, dá-se a cooperação das regiões cerebrais de “alto nível”, bem como as de “baixo nível”, desde os córtices pré-frontais até o hipotálamo e o tronco cerebral. Logo, o agir de acordo com um dado princípio ético requer a participação de circuitos modestos no cerne do cérebro e isso não empobrece esse princípio ético e nem ameaça a moralidade, pois, num indivíduo normal, a vontade continua a ser vontade.

Pode-se tomar como evidência disso que, o amigo, ou mesmo o inimigo, não é nascido na razão, mas na emoção, daí a democracia – mundo no qual se dá a

legitimidade do outro na convivência e também as ações do indivíduo – ser produto do desejo da convivência democrática e não produto da razão. Ela revela o desejo de conviver em projeto comum de vida, ou seja, no espaço da emoção se dá a sedução mútua para criação desse mundo, que pode apontar:

Falamos como se o racional tivesse um fundamento transcendental que lhe dá validade universal, independente do que fazemos como seres vivos. Isto não é assim. Todo sistema racional se baseia em premissas fundamentais aceitas a priori, aceitas porque sim, aceitas porque as pessoas gostam delas, aceitas porque as pessoas aceitam simplesmente a partir de suas preferências. Todo sistema racional se baseia em premissas ou noções fundamentais que aceitamos como ponto de partida porque queremos fazê-lo, e com as quais operamos em sua construção. (MATURANA, 1998, p.16)

Aí se encontra o fundamento da vontade e outras emoções e conforme proposição de Maturana (1998), o domínio de ações constituído pelo amor, faz do outro um outro legítimo na convivência – pelas interações baseadas no amor. Estas interações ampliam e estabilizam convivências enquanto que interações recorrentes na agressão as rompem. O viver humano se dá no emocionar da convivência no discurso, na linguagem, por isso não deve ser negado.

A apreciação das ações, ou domínio das ações conotadas na corporalidade, dá a conhecer emoções próprias e alheias, porque as emoções são disposições corporais, que determinam, ou especificam domínios de ações. Isto implica que a ação humana torna-se ato por meio de uma emoção, que a estabelece.

Damásio (1996) também propõe que a essência da emoção é percebida na imagem continuamente atualizada da estrutura e do estado do corpo. São temporalmente justapostas ao sentir da paisagem corporal, percepções ou recordações de algo, à parte do corpo, que acaba por ser qualificado por tal sentimento. Então, há complemento correspondente no modo de pensamento, que se faz de alteração rápida e rico em idéias, ou de alteração lenta e repetitivo, conforme a inclinação do estado do corpo em direção à faixa positiva ou dolorosa. Então, propõe-se que:

Os sentimentos permitem-nos entrever o organismo em plena agitação biológica, vislumbrar alguns mecanismos da própria vida no desempenho das suas tarefas. Se não fosse a possibilidade de sentir os estados do corpo, que estão inerentemente destinados a ser dolorosos ou apazíveis, não haveria sofrimento ou felicidade, desejo ou misericórdia, tragédia ou glória na condição humana. (DAMÁSIO, 1996, p.16)

Tanto a natureza herdada geneticamente quanto a adquirida pelo desenvolvimento nas interações sociais – consciente e voluntária, ou inconsciente e involuntária – têm nas emoções e sentimentos os sensores para encontro com as circunstâncias.

Encontra-se em Goleman (2001) a oportunidade de tomar-se a apreciação sobre crianças, que ficam sempre fora dos acontecimentos, porque não dominam a linguagem da emoção. Essa ocorrência as leva a serem consideradas sem condições para o aprendizado ou sem-educação, quando na verdade são crianças frustradas por não saberem interpretar, ou expressar suas emoções, e conseqüentemente são infelizes nas interações diretas.

As emoções são, conforme a citação de Damásio, guias internos indispensáveis para se comunicar com outros sinais, que também os podem guiar – não são intangíveis nem ilusórios, são cognitivos tal qual outra percepção, e resultantes de organização fisiológica, que centram o cérebro nas atividades do corpo.

O sentimento enquanto fenômeno humano em nada é diminuído, por depender da atividade de sistemas cerebrais específicos em interação com órgãos corporais, pelo contrário: “[...] o nosso maravilhamento aumenta perante os intrincados mecanismos que tornam tal magia possível.” (DAMÁSIO, 1996, p.16)

O amor é de inegável importância na história evolutiva humana, considera Maturana (1998). O sofrimento humano é acarretado em grande parte pela negação do amor.

A criança em seu desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal e o adulto, na conservação destes, necessita de um modo de vida em que o amor se dê necessariamente.

Se a emoção constitui o fundamento do fazer, faz-se inadequado seu controle, mas faz-se pertinente inteirar-se dela, para que seja responsável o agir de cada um em conseqüências resultantes das ações as quais pratica.

Goleman (2001) propõe que nos vários setores da vida, entender e trabalhar bem os sentimentos próprios e considerar os de outrem propicia uma melhor satisfação e eficiência. Inteirar-se desses sentimentos permite melhor desenvoltura no convívio e relações, posto que nos primeiros anos de vida, com continuidade no período escolar, já se faz oportuno o trabalho com componentes emocionais, que

servirão de base para as aquisições posteriores: opção de comportamento, convivência social, interesse e expressão em meio aos demais.

Necessário é compreender, pela reflexão, os próprios desejos colocados sob eles mesmos, pois a responsabilidade não pertence ao domínio da razão, o que põe em evidência a importância do querer.

Os domínios de ação em que nos movemos, lembra Maturana (1998), são especificados por dinâmicas corporais – uma mudança emocional implica em uma mudança de domínio de ação. Quando a noção de controle é abandonada e a noção de cooperação e convivência é aceita, aparece o sistema. Mas, como não há confiança frente ao natural e nem na capacidade de conviver com, nasce o desejo de domínio, de controle, que impede enxergar possibilidades de convivência.

Cabe aqui considerar o apontamento que Goleman (2001) faz, sobre sete pontos, os quais são considerados indispensáveis ao desenvolvimento do equilíbrio emocional iniciado na infância.

Entende-se serem pontos pertinentes, por viabilizarem a troca do controle pela cooperação e convivência, o que justifica o seu merecimento de atenção. São eles: a confiança, que provém do controle do próprio corpo e convicção da ajuda dos adultos nas dificuldades; a curiosidade geradora de prazer pelas descobertas tidas como positivas; a intencionalidade, que permite explorar o que impacta ao indivíduo; o autocontrole das ações compatível com a idade; o relacionamento propiciado pela sensação de compreender e ser compreendido; a capacidade de comunicar, que viabiliza trocas e partilhas com o outro; a cooperatividade, na qual as necessidades próprias entram em harmonia com as dos demais participantes do grupo.

### **2.3 O CORPO QUE INTERAGE: LINGUAGEM**

A linguagem coopera para que o indivíduo se coloque diante do outro, para que se expresse e se mostre, para que ocorra o que é chamado de comunicação. Coopera para que os seres humanos se realizem. Sobre ela Morin (1976) considera constituir-se num campo no qual a inteligência circula. Não só nela, mas também, sobre ela e por meio dela, num movimento dialético entre mão-cérebro e cérebro-palavra – dialética que origina as técnicas e as idéias, afirma o ser humano na e pela individualidade.

Além de permitir a existência da sociedade compreendida na cultura-comunicação, a linguagem participa do processo antropológico de intercâmbios homem-mundo e permite a acumulação, a conservação, a criação e a organização do saber.

Na linguagem, o símbolo carrega o poder emotivo daquilo que evoca, mesmo que tornado abstrato, separado daquilo que lhe dá origem; os sinais são referentes, que podem ser transformados em estados de espírito e as palavras, propõe Morin (1976), possibilitam o nomear-isolar, distinguir e determinar objetos, mas universalmente são possibilidades de evocação de estados – da subjetividade – e permitem que se expresse a afetividade humana.

Somos seres simbolizadores, seres gestuais, seres relacionais, enfim, seres biossocioculturais, nos quais os níveis das múltiplas linguagens – todas elas conformadoras da corporeidade viva e historicamente situada – englobam, num único sistema dinâmico e complexo, integrado por uma quantidade enorme de subsistemas comunicativos no ser individuado e nos bioecossistemas que formam seu nicho vital. (ASSMANN, 2000, p.230)

Com referência à importância da linguagem há dentre os vários modos utilizados por Boal (1996), para que o indivíduo compreenda o mundo e o contexto no qual vive, um, no qual se abre ao participante a oportunidade de criar, individualmente ou em grupo, a imagem de uma palavra, que lhe seja significativa em relação a algo ou alguém<sup>20</sup>.

A partir da palavra expressada corporalmente, outras palavras são evocadas pelos demais participantes como resposta à provocação da imagem da palavra, que se dá à observação. Revela-se a vivência da linguagem como meio de compreensão e compartilhamento. A linguagem que permite se fazer entender, ser percebido em sua existência.

Disseste que se tua voz tivesse força igual  
A imensa dor que sentes  
Teu grito acordaria  
Não só a tua casa  
Mas a vizinhança inteira.<sup>21</sup>

Ao revelar-se o indivíduo, dá-se a uma leitura de mundo, de circunstâncias e

<sup>20</sup> Tem por intento utilizar a linguagem corporal para debater imagens pensadas e expressadas sem uso de palavras, a partir de temas propostos.

<sup>21</sup> RUSSO, R. Há Tempos. Intérprete: Legião Urbana. In: **As quatro estações**. EMI, 1995, 1CD-ROM, faixa 1 (3mim16s)

ocorre a comunicação pela aceitação. Evidencia-se o quanto a linguagem se beneficia da singularidade e o quanto ela evidencia a preciosidade da abertura ao que o outro tem a dizer e à contribuição provinda do que ele diz, que depende da abertura de quem recebe a mensagem deste falar, que lhe chega, para juntos, na linguagem, participarem da construção de mundo, que se vive.

Considere-se que: “Falar é criar. O feiticeiro cria a coisa que nomeia, e um dos motores da magia é a palavra.” (MORIN, 1976, p.90)

Tem-se a palavra como nascida da concretude do viver; a cada nova palavra, um aprofundamento, um esclarecimento, uma melhor elucidação – unem-se objetivo e subjetivo, numa demonstração da complexidade da linguagem. “Somos ternos quando nos abrimos à linguagem da sensibilidade, captando em nossas vísceras o prazer ou a dor do outro.” (RESTREPO, 1998, p. 84)

Maturana (2001) reporta-se à linguagem como o que permite ao indivíduo que descreva a si mesmo e descreva a circunstância em que vive. Propõe que o modo lingüístico de operar cria a possibilidade de observar e existir no domínio semântico que cria. Rompe-se então, na linguagem, a limitação da descrição, da imaginação e da relação.

A linguagem propriamente humana é considerada por Morin (2004a) como de ocorrência concomitante à constituição da cultura, que se transmite por meio das gerações. Ela teria aparecido durante o processo de complexificação social – biológico, humano, cultural e social se inter cruzam nela. Inclui-se nesta consideração que, para que a comunicação humana ocorra, é indispensável que se faça presente a compreensão, que seria o seu meio e fim.

Mas, importa ainda considerações de Restrepo (1998) acerca da anulação da singularidade, que extingue a emergência do diálogo. Uma via de compreensão se fecha, posto que violência assuma a cena, na qual a ternura poderia apresentar uma melhor performance, enquanto em referência à linguagem, visto que represente a aceitação e o compartilhar.

Uma vez vista como meio e fim da comunicação, a compreensão é posta por Morin (2004a) entre as finalidades da educação. Educar para a compreensão humana, algo que não se quantifica, que ultrapassa a explicação, exige identificação, empatia e projeção – a compreensão pede generosidade e abertura, posto ser intersubjetiva –, não procedendo considerar secundário, ou sem significação, ou tratar com hostilidade ao que se estranha. “A ética da compreensão

é a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado.” (MORIN, 2004a, p. 99)

Por parte de Maturana (1998) tem-se a consideração de que a linguagem tem grande representatividade na transformação do cérebro humano, posto que ela se entrelace com o emocional e em decorrência dela surja a comunicação, pelo sistema simbólico. A essa consideração pode-se somar que a linguagem permite a emergência da mente, que “[...] com e pela linguagem, dentro da cultura, afirma-se na relação: cérebro – linguagem – cultura – espírito.” (MORIN, 2005a, p. 38).

A mente, ou consciência, que o ser humano experimenta é para Maturana (2001) uma nova dimensão de coerência operacional, que propicia à sociedade estabilizar-se como unidade frente ao funcionamento lingüístico e a ampliação que a linguagem lhe proporciona.

Entre as considerações feitas, tem-se colocada a possibilidade de que a linguagem tenha surgido no “domínio de coordenações consensuais de conduta” (MATURANA, 1998, p. 22), sendo o amor a emoção constitutiva desse domínio de ações.

Vale apontar que Restrepo (1998) também considera o amor um imperativo da existência humana, posto entendê-lo como um sentimento de dependência afetiva, de reconhecimento de fraqueza compartilhada. E Serres (2003) afirma o amor como indispensável à sobrevivência, propiciador e salvador da existência, a qual é nutrida também, pela palavra.

O amor enraíza-se em nossa corporeidade e, nesse sentido, pode-se dizer que o amor precede a palavra. Mas o amor encontra-se, ao mesmo tempo, enraizado em nosso ser mental, em nosso mito, que, evidentemente, pressupõe a linguagem e, nesse sentido, pode-se dizer que o amor decorre da linguagem. O amor, simultaneamente, procede da palavra e precede a palavra. (MORIN, 2003a, p.17)

Tal não descarta e nem desconsidera o uso da linguagem em ações agressivas, mas leva a considerar a competição como não partícipe da humanidade de ser, posto não haver nela coordenação consensual de conduta, não haver o compartilhar, já que antes seu intento se evidencie no fracasso do outro, na derrota culturalmente desejável – ocorrências estas, opostas à constituição da linguagem, que requisita: compartilhamento, cooperação, cuidado, convivência, sensualidade e dependência no amor.

“Por sermos humanos, somos inseparáveis da trama de acoplamentos estruturais tecida por nossa permanente “trofolaxe lingüística.”<sup>22</sup> Isto aponta que o indivíduo se situa na construção de um universo lingüístico, num dever de constantes transformações com outros, pois um mundo surge no ato de conhecer dentro da linguagem, com a coordenação comportamental.

A linguagem, ainda nos apontamentos de Maturana (1998), é considerada, não como um conjunto de regras, ou símbolos transferíveis de um indivíduo ao outro. Ela extrapola a concepção de se encontrar numa localização cerebral, sintáxica ou gramatical e tal qual a *psique*, “[...] dá-se na relação com a circunstância e/ou com o outro, que adquire uma complexidade especial na recursividade do operar humano na linguagem.” (MATURANA, 1998, p. 28)

Ao atentar-se à questão, pode-se perceber que a linguagem cultural, mais complexa que a linguagem formal, obedece tanto à organização lógica como a analógica, o que lhe dá flexibilidade e a faz suporte à imaginação e inventividade, indica Morin (2005a).

É possível perceber que as palavras têm seus significados atrelados a um viver concreto, o que as indica como pertencentes à coordenação do fazer, que constitui seu significado. Muda-se o significado da palavra, muda-se também o domínio de ação e assim, muda-se o modo de conviver. “As palavras nascem, deslocam-se, tornam-se nobres, decaem, são pervertidas, perecem, perduram.” (MORIN, 2005a, p.37)

Tem-se também que: “As palavras não nascem amarradas, elas saltam, se beijam, se dissolvem, no céu livre por vezes um desenho, são puras, largas, autênticas, indevassáveis.”<sup>23</sup>

Interessa atentar, também, para o que Morin (1986) denomina de palavras mestras, para representar a eleição de palavras que operam distinções/ oposições. Elas podem ser transmutadas em seres com existência e inteligência, que não carecem de explicação, por serem vistas como explicativas, o que as leva a atingir um patamar superativo das idéias-chaves – esvaziam as demais palavras, que são reais e vivas para outrem.

Há que se considerar também, que desvios e transformações históricas

---

<sup>22</sup> Intercâmbio lingüístico, que se dá nas interações, no falar, no conversar e possibilita ao indivíduo criar-se e revelar-se. (MATURANA, 2001, p. 257)

<sup>23</sup> ANDRADE, C. D. de. **Nova reunião**: 19 livros de poesia. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1983, p.109

podem torná-la equívoca, ou insuficiente para expressar o que se deseja, inclusive pode causar engano. Percebe-se que ocorre uma luta, cujo intento seria a imposição de um vocabulário, que pertença a um grupo, ou a apropriação de palavras, as quais o grupo julga ideologicamente controladoras.

Essas palavras mestras, quando banalizadas, deixam de ser operacionais – reveladoras de crenças e idéias, ou concentradoras de uma significação – e ao tentarem tudo explicar, tornam-se mágicas. São reificadas e assumem as coisas as quais designavam e obscurecem o que deveriam revelar. “As palavras não são o real. Elas traduzem o real por intermédio das idéias. O problema das palavras remete, pois, ao das relações entre as idéias e o real.” (MORIN, 1986, p. 70)

Para Maturana (1998), as palavras revelam o pensar, mas deve-se considerá-las também como projeto do curso do fazer do indivíduo. Há recursividade entre linguagem e homem, que se fazem.

Conforme Morin (2005a), um símbolo comporta presença em seu significado daquilo que significa – identifica-se com o que simboliza. Ele alimenta o pensamento mítico e mágico do homem, uma vez que há presença afetiva do homem naquilo que se simboliza.

Pode ser tomada para reflexão sobre a linguagem e sobre como esta atinge o indivíduo com a informação que veicula – informação esta que provém também de um indivíduo – uma fotografia (BARON, 2004, p.46) na qual se encontra o registro de uma vitrine: várias bonecas de manequins de cor clara, com punhos que se apresentam cerrados, os cabelos curtos e a aparência agressiva. Imagem na qual pode se entender, que se pretenda mostrar representantes de mulheres poderosas, que competem, que lutam e se padronizam num perfil de mulher, que aparenta ter independência, controle e sucesso: o que pela linguagem propõe às mulheres, que aceitem, ou não, um possível enrijecimento de postura, uma dureza, ou frieza, como superação da sensibilidade atribuída à figura feminina, ou adaptação a um contexto de sociedade.

No que é exposto, é possível perceber o comunicado daquilo que se deseja, pelos mais variados motivos. Há uma informação, que se revela na aparência, numa linguagem, que estabelece a comunicação sobre o que se oferece, para que se atinja e modifique aos que se sintam interessados, o que pode ou não servir a interesses de outrem. Nela têm-se a sedução, apontada por Serres (2003) como presente na informação comunicada sob forma de linguagem, inclusive pela mídia.

Tem-se uma informação, mas para conhecer bem importa o sistema ideológico (ou mental), que pode situá-la e dar-lhe sentido – pode acolhê-la, recusá-la, recolhê-la; seu sentido será segundo o sistema de pensamento que irá integrá-la, o que pode representar ser ele inverso ao que se propõe quando da emissão da mesma.

Morin (1986) faz lembrar que novas informações e novos métodos de interpretação também alteram o significado de uma informação registrada, posto ser o significado inseparável da interpretação, que por sua vez pode reformular, ou revolucionar, o sistema de idéias ao qual atinge, e põe em evidência a complexidade da estrutura mental – complexidade que não permite, para compreensão de um fenômeno, isolá-lo, mas antes ligá-lo ao que se articula naturalmente – e mostra o caminho para a tentativa da compreensão.

Vê-se que já se está na linguagem quando se opera com símbolos, propõe Maturana (1998), pois ela se constitui ao incorporar-se ao viver, uma vez que envolve estar em acordo mútuo, no operar em coordenações de condutas consensuais e interações, que provocam mudanças estruturais espontâneas e reativas – que podem ser construtivas ou destrutivas.

Logo, tudo que se faz, ou pensa, conseqüentemente atinge e modifica estruturalmente o indivíduo.

Morin (2005a) propõe que a linguagem cotidiana comporta uma linguagem denotativa – objetiva – e outra conotativa – afetiva e subjetiva –, por isso traduz o racional e afetivo do ser humano: no falar podem ser percebidas tonalidades na voz e palavras arranjadas em seqüência.

Alheias e nossa  
as palavras voam.  
Bando de borboletas multicores,  
as palavras voam.  
Bando azul de andorinhas,  
bando de gaivotas brancas,  
as palavras voam,  
Voam as palavras  
como águias imensas.  
Como escuros morcegos  
como negros abutres,  
as palavras voam.

Oh! Alto e baixo  
em círculos e retas  
acima de nós, em redor de nós  
as palavras voam.

E às vezes pousam.<sup>24</sup>

Justificam-se por essa proposição, os pretensos discursos racionais, nos quais a analogia e convenções encontram espaço, ainda que o controle permaneça como no discurso racional. Logo, percebe-se a possibilidade de “[...] acariciar com a palavra sem que a solidez argumental sofra detrimento por fazer-se acompanhar da vitalidade emotiva.” (RESTREPO, 1998, p.17).

Considerada por Serres (2003) uma virtualidade plástica, que flui juntamente com a consciência, a linguagem é percebida colocada em risco pela evolução biológica da espécie, que pode privar o indivíduo de seu próximo. Com isso considera necessário não se deixar perder que a relação precede o ser, precede a existência, abarca o escutar, o estar atento ao outro, para que o indivíduo sobreviva no mundo da comunicação, que visa à construção de um coletivo.

Identifica-se nisso a linguagem, que se mostra imersa em possibilidades concretas e contextos concretos, para que se articule significativamente, como propõe Assmann e Sung (2000).

### **Algumas Considerações**

Na trajetória evolutiva é possível perceber o corpo como que numa constante tentativa de superação da própria capacidade. Ao mentalizar-se e conseqüentemente aumentar sua capacidade de ação, se desvela como o que exige do cérebro, que responda às suas necessidades, o que cria ocasião, para que esse órgão se desenvolva. Tem-se um corpo ativo e interativo consigo mesmo e com seu entorno. Isto lhe propicia o ganho da subjetividade com a qualificação das interpretações que realiza. Tem-se o cérebro transformado, em parte, pela linguagem e esta como propiciadora de compreensão ao ser humano e de um viver em coordenações de condutas.

Uma trajetória como esta, dificulta que a ela se contraponha o desejo pela figura passiva do ser no compor do processo educativo. Se não há indagações, dúvidas, expressão de sentimentos, inquietações e desejos, há ausência de algo

---

<sup>24</sup> MEIRELES, C. **As palavras voam**. Org. Bartolomeu Campos de Queiros. São Paulo: Moderna, 2005. p. 61

muito significativo, que carece de ser recuperado e trazido à cena.

Ainda que se releve, que a concentração – a atividade mental – seja uma atividade do corpo, tenta-se, muitas vezes, o convencimento de que não exija, por isso, movimentos físicos. Mas, esta pode se enriquecer com a curiosidade, que instiga à procura, com interações que se representam nas trocas de idéias, nas indagações, enfim certa inquietação é gerada e muitas vezes não é bem aceita a título mesmo de ser classificada como desajuste de comportamento, antes que possa ser interpretada como uma ação, que desperta os sentidos e os põe em alerta.

Uma vez corpo sensível, cuja sensibilidade viabiliza registro de sensações e se aperfeiçoa na medida em que pode ser exercida a percepção, que proporciona, nasce a exigência de pensá-lo frente aos interesses, ao comodismo, ao descaso, ou mesmo à ignorância, que tem se posto como impedimento à sensibilidade e minimizado a rica percepção do entorno e das experiências.

Ao ignorar que o livre trânsito estabelecido entre a estância lógica e empírica coopera para com a racionalidade, que permite o diálogo com o real e a percepção pela crítica e autocrítica das potencialidades e limitações, ignora-se a emoção no agir e como nela se fundamenta o racional. Essa dinâmica viabiliza entender que, salvo algum tipo de patologia, ninguém foge à emoção; nem mesmo as pressões sociais conseguem contê-la. Dessa forma assume relevância no campo educativo a oportunização do aprendizado de autocontrole e de zelo – estritamente ligados ao campo ético – para que se aclare ao indivíduo a consciência de ser na relação, na qual se põe.

Isso pode despertar maior atenção para a capacidade de reconstrução do mundo e do conhecimento pelos laços afetivos – momento em que a linguagem se faz necessária e representa um papel significativo a esse favor – de modo que se venha a desenvolver uma melhor leitura, do que é expresso não só pela palavra, mas pelo gesto, e trazer contribuições para superação de limitações e melhor desenvolvimento da concepção sobre o próprio corpo. Desenvolver ciência de que as ações, o conhecimento e o pensamento seguem paradigmas, que lhe foram inscritos, cuja história passa pelos sentidos, que a constituem, os quais, é urgente, sejam ativados.

Percebe-se que, apesar de se fazerem cada vez mais fortes os indicativos de que se deve considerar que a inseparabilidade da razão e da emoção se reflete na

inseparabilidade da inteligência e da afetividade e que, apesar de evocar-se constantemente o afeto no campo educativo na sociedade contemporânea, ele não se faz presente numa constante e sim, é julgado como pertinente, ou não, conforme os momentos experienciados no processo educativo formal.

Como se tem registrado historicamente, a cultura propicia e inibe, concomitantemente, o indivíduo. A partir do momento em que se toma conhecimento disso, é preciso optar sobre como cooperar com ele num processo educativo, que proporcione – ainda que num contexto maior de um processo de socialização determinante do que se pode ser – driblar, talvez, o medo de se distanciar de padrões, que determinam uma prática educativa. Reconhecer que essa prática continua a manipular o corpo na tentativa de alcançar resultados, os quais nunca se concluem como felizes e por isso frustram aos seus executores, que poderiam ser almejados em uma outra prática, com maior liberdade, maior interação, maior grau de empatia.

Se a confiança se abala frente ao natural e o desejo de controle é despertado – o que lesa a consciência – é imprescindível que se persigam formas, que promovam o inteirar-se das emoções e não formas que a inibam ou controle-as repressivamente, postos os indicativos de que quanto mais cedo isso for proporcionado ao indivíduo, melhor poderá compreender seus desejos e desenvolver responsabilidade.

Mas é preciso que se tenha clareza, pela importância que tem no processo educativo formal, sobre o apontamento de que todos, indistintamente, nas mais diversas circunstâncias – feitos que são, seres complexos – agem de diversas maneiras em resposta a uma situação. Esse agir pode revelar uma personalidade desconhecida até mesmo ao próprio indivíduo. Daí a exigência de que as ocorrências diversas sejam avaliadas também diversamente – não na base da coerção, mas na da liberdade e segurança de poder voltar os olhos com criticidade e ponderar, até mesmo junto com os demais, sobre sua ação e o que resultou dela, inclusive para que o agente desenvolva a reflexão e a responsabilidade pelos seus atos.

Percebe-se que a essencialidade do amor permeia a questão – negação do amor torna infeliz – e na medida em que é ressaltada, o outro é valorizado, inclusive por ter o vislumbre de uma oportunidade outra, que conseqüentemente permitirá construir saberes, que lhe serão realmente base para a vida, porque construídos no

exercício dela. Da mesma maneira que outros se abriram à sua ação, poderá vir a constituir-se um ser aberto ao outro e ao novo, pois, para compreensão disso deve-se considerar que a mudança da emoção leva à mudança do domínio da ação.

Poder-se-ia almejar formar-se no processo educativo formal, pelo qual passa quase que maciçamente o grande contingente de cidadãos em idade escolar, esse tipo de sujeito? Oxalá alcançasse tal processo este ponto.

Somada a esta bem quista possibilidade, que teria tanto o desejo de imposição, como o desejo de vingança, suplantados – ainda que não totalmente, mas talvez, potencialmente – abrir-se-ia outra possibilidade: a de perceber a realidade na complexidade, que ela comporta, e na qual ela se constrói – evitem-se as dissociações.

Torna-se evidente que não se podem relegar as emoções a um segundo plano, muito menos no processo educativo formal, sob a pena de mutilação do ser – seria negá-lo em sua corporeidade – e perda em seu potencial criativo e intelectual.

Não dominar a linguagem das emoções mutila e torna infeliz, pois as decisões todas da vida são tomadas segundo as emoções: em quem depositar confiança; qual carreira seguir; ser democrático e legitimar o outro na convivência, inclusive.

Empenhar-se no desenvolvimento da racionalidade e afastar-se cada vez mais do extremismo da racionalização, para que o sensível não sofra desprezo, e seja percebido como o que permite reconhecer-se e, inclusive, reconhecer-se incompleto e passível de modificação, aberto ao acaso e sem extremismo, apresenta-se cada vez com maior força e clareza ser um caminho possível. Como registra o poema: “Não te aflijas com a pétala que voa: Também é ser, deixar de ser assim.”<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> MEIRELES, C. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.71

### 3 SUJEITO E OBJETO: A DICOTOMIA E A DICOTOMIZAÇÃO

*Fruto do mundo somos os homens  
Pequenos girassóis os que mostram a cara  
E enormes as montanhas que não dizem nada.*  
Raul Seixas e Cláudio Roberto

*Não nos temos entregues a nós mesmos, pois isso  
Seria o começo de uma vida larga e nós a tememos.*  
Clarice Lispector

Um espelho, montado em molduras reclináveis, objeto no qual há possibilidade de que a pessoa se veja por inteiro, nos indica Boal (1996), é designado *psique*, ou seja, *Psyché*, que designa em grego o conjunto dos fenômenos psíquicos, que formam a unidade pessoal – revela-se no nomear do objeto e no poder ver-se em corpo.

Ao assim se reportar, Boal denomina de espelho do imaginário o ver-se na imaginação e considera que essa é uma possibilidade aberta pelo Espaço Estético, que ao sujeito propicia ver-se em ação e perceber-se observador em situação e ainda como outro, ou seja, pode interrogar-se sobre o que é ou não é, ou pode vir a ser; onde está, onde não está e onde pode ir.

Em decorrência dessa possibilidade, o sujeito pode experimentar-se e interrogar-se, por ser o Espaço Estético dotado de propriedades estéticas, sensoriais, que permitem adquirir o conhecimento na conjugação da razão e dos sentidos.

Atente-se que o conhecimento leva ao entendimento e à compreensão, que para Maturana (1998) são elementos imprescindíveis à ação ajustada com o meio e com os outros em harmonia. Logo, o conhecer para controlar, idéia que leva à tentativa de dominação, negação e exclusão do outro e cega o indivíduo às circunstâncias, que o cercam, não se faz compatível ao conhecimento.

O Espaço Estético também se faz dicotômico e dicotomizante, em sua dimensão afetiva, o que permite que dois espaços – imaginário e físico – ocupem concomitantemente o mesmo lugar num dado espaço. Nele, o desejo em concreção pode ser observado e analisado e abre-se a alternativa de observar-se a si mesmo na ação, uma vez que o desejo abriga ver e ver-se.

Mas a partir do momento que Boal (1996) indica as dimensões afetiva e onírica presentes e componentes do Espaço Estético, propõe que ao situar-se no

espaço onírico perde-se o contato com o espaço físico. Frente a essa ocorrência o espaço onírico não se faz dicotômico, pois quem sonha não observa. Na dimensão onírica tudo é fundido e confundido e o indivíduo penetra em suas projeções, esteja ele acordado ou dormindo.

A ação dicotômica e dicotomizante, aberta pela dimensão afetiva do Espaço Estético, concorre para um olhar sobre como se fazem os indivíduos e o que são em sociedade, em relação a si e ao outro. E tal olhar poderá revelar que, tal qual nos propõe Maturana (1998), nem toda relação que se dá em sociedade é uma relação social, ou seja, não o será se não for baseada na aceitação do outro como legítimo na convivência, que com ele se desenvolve.

### 3.1 PAPÉIS SOCIAIS: (DE)FORMAÇÕES

Boal (1991) propõe que se entenda a pessoa como ator, como aquele que pode agir, tal qual também os demais o podem. Quando relegada ao papel de espectador, de ser passivo, reduz-se a menos que um ser humano.

Necessário é re-humanizar-se, para que restituída sua capacidade de ação, seja sujeito, ator, em igualdade de condições com os atores, que por sua vez também devem ser espectadores.

Não se despreza que toda pessoa recebe a imposição sobre si, da chamada máscara social de comportamento, provinda do conjunto de papéis, que desempenha em seu cotidiano, acompanhada dos rituais, que lhe cabem.

O desempenhar de um papel, para Landowski (2002), exige saber desempenhá-lo em sua convencionalidade, em seu ritual. Esse desempenho será em alguns momentos, para aqueles que desempenham papéis mais comuns, mas sem limite de tempo e espaço para o político, que busca propiciar interpretações politicamente significativas de seus atos profissionais.

Vale atentar à observação feita por Morin (2005a), de que o rito opera a integração comunitária e não só religiosa e cósmica de quem o pratica.

O enredar do corpo nos códigos sociais, que lhe determinam os possíveis papéis a desempenhar – papéis estes que devem ser revelados a quem quer que o veja, posto que devam ser nele evidentes – pode ser observado a partir do conto de

García Márquez<sup>26</sup>, intitulado *El ahogado más hermoso del mundo*, que parece despertar no leitor a sensação de ter-se presenciado e participado da narrativa.

É possível identificar neste conto chamado à cena, o corpo, que se atrela ao papel social, que lhe é investido, e como as pessoas buscam ler nele quem é a pessoa que ele apresenta. Também, o corpo no ritual de sepultamento, que revela, indica Morin (1976), uma forma humana do humano, que é o sepultar dos seus mortos. Isso se dá por meio da narrativa que revela mulheres, que limpam e preparam o corpo de um homem afogado, desconhecido, que achado primeiramente por algumas crianças, já fora feito participante de suas brincadeiras.

O corpo do afogado, já sem vida, desperta a imaginação das mulheres, que o preparam para o sepultamento e a permeia por desejos e compaixão. Quando finalmente ocorre o funeral, este a todos traz a sensação de tornarem-se incompletos.

Revela-se neste ritual fúnebre a surpresa sempre presente do ser humano diante da morte.

O impulso vital apaga as lágrimas pouco a pouco,  
 Quando não são de coisas nossas,  
 Quando são do que acontece aos outros, sobretudo a morte,  
 Porque é a coisa depois da qual nada acontece aos outros...  
 Primeiro é a angústia, a surpresa da vinda  
 Do mistério e da falta da tua vida falada...  
 Depois o horror do caixão visível e material,  
 E os homens de preto que exercem a profissão de estar ali.  
 Depois a família a velar, inconsolável e contando anedotas,  
 Lamentando a pena de teres morrido,  
 E tu mera causa ocasional daquela carpidação,  
 Tu verdadeiramente morto, muito mais morto que calculas...  
 Muito mais morto aqui que calculas,  
 Mesmo que estejas muito mais vivo além...  
 Depois a trágica retirada para o jazigo ou a cova,  
 E depois o princípio da morte da tua memória.  
 Há primeiro em todos um alívio  
 Da tragédia um pouco maçadora de teres morrido...  
 Depois a conversa aligeira-se quotidianamente,  
 E a vida de todos os dias retoma o seu dia...<sup>27</sup>

À morte Morin (1976) atribui trazer consigo o assombro, por evidenciar a onisciência da impossibilidade de luta, a impotência, que traz um aprendizado: o da morte, uma vez que o conhecimento da morte não seja inato. Inclusive, vem o

<sup>26</sup> MÁRQUEZ, G. G. *El ahogado más hermoso del mundo*. in: GONZÁLEZ, M. I.; RÉBORI, C. (orgs). **Breve antologia de cuentos 2** Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A., 2001

<sup>27</sup> PESSOA, F. **Poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (1985?), p. 97-8

homem a revelar-se o único ser com horror à morte.

Ao afogado, buscam-lhe uma história de vida. Atribuem-lhe um nome (*Esteban*) e, até mesmo, constituem-lhe família entre eles – assumem com ele laços de parentesco de mãe, pai, tios, irmãos e primos. Designam-lhe um papel em meio à sociedade, na qual imaginam ter ele vivido – inclusive simulam em pensamento suas ações e reações em meio aos acontecimentos, que acreditam tenham lhe envolvido num cotidiano em comunidade – e atribuem-lhe modos de pensar e sentir, como se estivessem durante o tempo de preparo do corpo, decodificando-o, realizando uma leitura de seu ser, interpretando o que não viram, mas que supostamente seria o que deveria acontecer segundo as concepções daquela comunidade; no corpo sem vida, que tinham em mãos, havia uma história, que se revelava viva, porque havia entre os vivos sinais, que lhes possibilitavam tais leituras ao ponto de se colocarem como seu povo.

É possível, por meio das ocorrências relatadas no conto – não verídicas, mas não impossíveis – detectar como o desejo do outro influi na imagem que se cria do corpo de cada indivíduo. Ocorrência que se dá também em vida. E por que não considerar que se dê desde o nascimento? Quando o outro é quem dá à vida e é quem também lhe atribui um nome e faz planos acerca daquele que nasce, atribuindo-lhe uma realidade.

Pode-se reportar à dificuldade que se põe para a ruptura entre a vida dos vivos e a vida do duplo – a pessoa, para os teólogos, aquela que sobrevive independente da matéria corpórea que se decompõe –, sendo que a vida cotidiana se projeta na morte. Tal ruptura será mais fraca quanto mais arcaica for a humanidade, considera Morin (1976).

Uma vez que o conteúdo pré-histórico está presente no indivíduo – no sonho, na dor, no perigo, nas fantasias, na estética – e não deva ser ignorado, traz em si verdades antropológicas profundas e transforma em metáforas de vida a morte, que é por ele envolvida e adormecida.

Ao refletir-se na realidade, que se cria para cada indivíduo, será identificado o corpo num enredar de rituais a serem cumpridos. Se novos significados se criam ao explorar-se o prazer, a sensualidade – a sensibilidade, enfim –, estes emergem em meio às barreiras, que lhe atribuirão o serem bons, certos, maus, ou errados, sem que se desvinculem do moralismo, que se faz presente.

Vê-se na narrativa, que tudo ocorre em razão de um corpo já sem vida, mas que ainda assim faz parecer impossível aos vivos, que mesmo um desconhecido pudesse ter vivido sem que estivesse arraigado à atribuição, à qual os seres humanos, todos, devem ser arraigados em sua corporeidade. Necessitava de um papel social e daí emanava todo o imaginário, também, sobre seu possível comportamento em vida.

Aos participantes daquele povoado foi possível fazer do afogado o que quiseram, sem que houvesse contestação. Foi assimilado, ainda que sem vida e, talvez por isso bem-vindo, já que não confrontou a nenhum deles naquilo que desejavam que fosse. Imprimiram-lhe o perfil que desejavam, sem que se lhes colocasse resistência.

Hilário, talvez..., ou irônico..., quem sabe? Mas, parece que o desejo de controlar o corpo sobrepuja a própria morte. Ao mesmo tempo em que ocorre esse desejo, aquele corpo sem vida, também continua a desencadear no outro, ações e pensamentos, que tornam perceptíveis as emoções, que os permeiam – o seu estar ali, ser visível e não o fato de ser um afogado é o que desencadeia todas as ocorrências relatadas.

A busca pelo controle do corpo, uma vez histórica, se faz presente em qualquer sociedade. Poderes envolvem o corpo, para limitá-lo, para proibi-lo, ou para obrigá-lo. Para torná-lo a contento de uma política, ou crença instituída, que deseja indivíduos que respondam a seus ideais.

Registra-se no século XVIII o corpo controlado por meio do trabalho detalhado, visando movimentos, gestos, atitudes, rapidez, por métodos, que esquadriham o tempo, o espaço, os movimentos e permitem controle minucioso das operações do corpo, de modo a sujeitar suas forças e impor relação de docilidade-utilidade e constituindo as disciplinas, visando manter, também, seu controle na própria organização interna. Tal se dá de modo inverso, ou seja, há um trabalho sobre o corpo, o qual Foucault (1987) chama de anatomia política, cuja política de coerção se mostra por uma manipulação calculada de seus elementos, gestos e comportamentos, para definir como dominar o corpo do outro de modo que ele faça e opere da maneira desejada pelo dominador.

Não se faz suficiente, então, cumprir o que se é ordenado, mas, antes, cumprir do modo determinado por quem ordena o executar. Produzem-se corpos dóceis, submissos e exercitados, aumentados em sua força, para utilidade, e

diminuído em sua força em obediência política e ocorre dissociação entre poder do corpo pela coerção disciplinar, que estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Tais condutas de dominação podem ser identificadas nas diversas áreas de atuação do ser humano junto à sociedade. No próprio avanço tecnológico, que se desenvolve na produção industrial.

Ao perseguir formas de determinar por tempos e movimentos a execução do trabalho e da produção, encontra-se viabilidade para apropriação do corpo por meios administrativos, em busca de um melhor tempo de execução, onde, concomitantemente, a pessoalidade na execução é retirada pela determinação de movimentos que economizem esse tempo em favor da produtividade. Há encarregados, que observam para que ninguém se aventure a agir de modo, ou em tempo, diferente ao determinado.

A despeito de ser, ou não, cabível a espaços que contribuem para com a formação do ser humano sem preocupação com o lucro ou produtividade, também se instaura tal política de controle, para que se impeça, pelo temor à desordem, o sentir, o relacionar-se e o fazer de forma diversa.

Tem-se, então, a apropriação do modelo de administração do corpo, também, pelo espaço educativo, de modo a determinar quais movimentos são permitidos e como eles devem ser realizados. Muitas vezes, a naturalização do olhar do educador não permite identificá-lo, mas ele se encontra na determinação de como traçar uma letra, do movimentar-se em fila ou no recreio, do momento indicado como adequado a se fazer uma indagação em meio a uma exposição do professor em aula, na individualidade do exercício e, ainda, na pré-determinação de quem fracassará ou não.

Tal modelo coopera, assim parece, para que se percam as aptidões naturais que permitem a contextualização de saberes, bem como sua integração aos conjuntos naturais, ao que Morin (2004a) atribui, consecutivamente, o enfraquecimento da percepção da responsabilidade – consequência da especialização na tarefa – e da solidariedade, que permite o vínculo com os cidadãos. Antes, tende a prevalecer, ao que se denomina obsceno:

[...] um olho controlador e bisbilhoteiro que não se deixa tentar pelas rajadas do tato é o maior impedimento para caminhar com solvência por essas

enseadas cheias de seres vivos que as multidões, em seu temor, identificam como sinistro. (RESTREPO, 1998, p.100)

A observação revestida pelo intento de controle busca:

[...] nas crianças, anotar os desempenhos (sem que haja limitação ou cópia), perceber as aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a uma evolução normal, distinguir o que é “preguiça e teimosia” do que é “imbecilidade incurável” [...] (FOUCAULT, 1987, p.168)

Há uma visível organização e classificação, que permeiam a observação e fazem notória a ação do poder, que emana do observador: a seu critério e ao sabor de seu humor pode determinar quem é o preguiçoso, o teimoso, ou o imbecil; em quais se deve realmente investir esforços e tempo, de modo que não haja desperdício dos mesmos; e talvez, acima de tudo, assegurar o controle de todos pela força contida nesse poder do observador autorizado.

Um componente interessante, para que se reflita acerca desse controle, pode ser encontrado na canção que revela:

Tem caras e carrancas  
Que espantam todo amor  
Vigiam espionam afastam o invasor  
Se espalham pela selva são totens de azar  
Atormentam nosso caminhar  
[...]  
Atarantam nosso coração<sup>28</sup>

Vê-se o cuidado e a proteção – alusões comuns aos totens – contra a aproximação de algo danoso à comunidade por parte de inimigos, travestirem-se em severidade, por parte de quem é eleito para que, tal qual um totem, se plante a exercer o impedimento ao dano, que mui freqüentemente é considerado presente no novo, no aproximar e no sentir, porque não dizer no fluir da vida e ao que ela requeira de cada um.

A partir dessa vigilância social, que se instaura entre e sobre os indivíduos, na tentativa de modelar-lhes o gosto, o agir e o pensar – protegê-los do que supostamente possa contaminá-los, por parte do invasor, que pode representar o

<sup>28</sup> COSTA NETO E WALTER FRANCO. Totem. Intérprete Walter Franco. In: **Tutano** A&R: Mauricio Tagliari, s.d. 1 CD-ROM Faixa 5.

diferente –, pode-se perceber o delinear-se da opressão: da maneira de ser, do modo de falar, do gestual, da muita vez suposta indecência.

Quando são feitas referências à opressão, comumente elas reportam às figuras de sofrimento físico exposto, ou seja, que se abatem sobre o corpo, provenientes do exterior de maneira concreta e visível, causando-lhe perseguição, dor e sofrimento.

Mas, Boal (1996) faz referência a opressões, que se abatem sobre o ser, tais como solidão, incapacidade de comunicação, medo do vazio, ou seja, opressões que não se manifestam em relação a algo concreto como racismo, discordâncias políticas, salários, etc., que são visíveis aos olhos. Opressões estas, também, vindas de fora e que se alojam no ser. A elas Boal chama 'O tira na cabeça'<sup>29</sup> – indicativo de que a polícia, ou autoridade, ou força que domina não é vista concretamente, mas tal não a impede de ter sentida a sua presença e ação.

Essa tendência em separar o corpo em sua composição física – o que o atinge ou não – leva a que prevaleça a disjunção corpo, psique e cultura, que leva a ignorar também, conforme Morin (2005a), que o que se abate sobre o corpo não se abate somente sobre ele, mas há uma tríplice entrada, que também se faz tríplice canal de cura – pelo químico se atinge o psíquico e vice-versa, ou pela cultura atinge-se a ambos.

Emerge desse contexto, no qual se encontra o ser, a necessidade do exercício da inteligência, que Morin (2005a) indica possível, porque o pensamento proporciona o questionar e o problematizar. Com a capacidade de criar inventa e encontra soluções. A consciência produz a atividade reflexiva – que a produzirá. Ao refletir sobre si mesma – suas idéias e seus pensamentos – pode considerar-se objeto sem que por isso deixe de ser sujeito – a reflexividade comportada pelo pensamento desenvolvido plenamente.

Interessante seria considerar, também aqui, ao que Morin (2004a) chama de marca matricial. O indivíduo interioriza verdades, nas quais crê convictamente, uma

---

<sup>29</sup> Boal, durante seu exílio na Europa devido ao momento vivido no Brasil, em que a polícia militar revelava-se enquanto força externa e visível de repressão e opressão – opressões concretas e visíveis –, depara-se com uma indagação sobre onde se encontraria o “tira” – a polícia –, que oprimia cidadãos europeus, que tinham suas necessidades básicas relativamente satisfeitas mas, apesar de não morrerem de fome, buscavam a morte pelo suicídio e assim revelavam o medo e impossibilidade de conviver com a angústia. Então, em Paris, no começo dos anos 80, iniciou um *atelier* intitulado *Lé Flic dans la Tête*, de dois anos de duração e que o levou a perceber a possibilidade de seu trabalho no campo das opressões interiorizadas. (BOAL, 1996)

vez que lhes foram ensinadas como verdadeiras e aceitáveis e, assim, estas são percebidas por ele próprio como desejadas e assim, elimina-se a contestação pela estruturação e conformação do pensamento e eliminação do não conforme. Tal marca se dá desde o nascimento – pela cultura familiar, pela cultura escolar e posteriormente pela universidade ou atividade profissional. Ela será fator decisivo de sua conduta, da sua percepção de mundo e de suas relações – do papel que assume no mundo em que vive.

Percebe-se que, no assumir de um papel, outros papéis se impõem, de modo a garantir que as convenções ensinem e garantam que o indivíduo viva e atue na sociedade.

Os papéis se imprimem no corpo, que sofre deformações devido ao tipo de trabalho que realiza e que lhe impõe alienação de certos músculos – haja vista que o corpo chega a tomar a forma da atividade desenvolvida, como o vaqueiro cujas pernas ficam arqueadas, ou as mãos calejadas daquele que trabalha com a enxada –, mas esse mesmo corpo é portador de possibilidades, ao que Boal considera importante possibilitar a toda pessoa a capacidade de desmontar as estruturas musculares, que o constituem, e ser capaz de montar outras estruturas musculares e se conscientizar do próprio corpo. Uma vez com os recursos desenvolvidos, sua comunicação ultrapassa o uso da palavra e passa a utilizar-se da capacidade de expressão corporal.

Boal lembra, ainda, que há predominância na preferência pelo corpo sentado, que do umbigo para baixo se converte em um pedestal, sendo a agilidade concentrada nos braços e dedos, o que infelizmente se faz ação mais comum nos espaços educativos formais, principalmente em salas de aula.

Os sinais da antipatia pelo que se mostra caracteristicamente humano, por exemplo, utilizar o corpo por inteiro, sem necessidade de camuflar que se coloca inteiramente na ação. Tal dedicação pode gerar quietude, sim, mas também agitação, ou qualquer outra manifestação e nem por isso significar estar-se menos envolvido com o que lhe foi proposto e sim, que o envolvimento lhe tocou de forma particular – isso o faz necessitado de mais do que braços, dedos, olhos e ouvidos.

A partir disso percebe-se que contrariamente ao abrir-se à graça e ao aprendizado, que proporciona o conviver com a incerteza, de acordo com observação de Restrepo (1998), asfixia-se a diversidade da vida e tal ocorrência desencadeia a urgência de uma epistemologia pensada a partir da sedução

sensorial, para que a complexidade da vida possa se revelar sem padrões burocráticos. Padrões, que Morin (2004a) faz lembrar, possibilitam chegar-se a eliminação do que caracteriza o humano – paixões, emoções, dores e alegrias – pela aplicação da lógica mecânica e determinista da máquina artificial às complexidades vivas, o que leva a ocultar o imprevisto, a inventividade, o novo e destrói a possibilidade de compreensão e reflexão. Gera-se inconsciência e a irresponsabilidade da inteligência cega.

Morin (1986) tece considerações também sobre a ideologia redutora, que amarra o particular, o humor, o amor, a diversão, os sonhos, à vida de consciência política – que aí se faz única vida – e acaba por cooperar com a dominação do gênero humano mais do que para com sua emancipação. Dirá urgente associar-se a noção de homem imaginativo à noção de homem técnico – única possibilidade de superá-la.

Importa compreender a vida como indivíduo, ou sociedade, sem reduzi-la à política e sim, nas dimensões política, subjetiva, afetiva, lúdica, econômica, tecnológica – vida multidimensional, que comporta conflito e contradição.

Seria extrapolar, com tal indissociação de noções, a mutilação e redução, que são impostas ao homem pela visão tecnoeconômica da sociedade e, a esse homem, caberia então, também, a imaginação, os mitos, a loucura, o prazer e a ludicidade.

Ao prevalecer a cegueira, para com a realidade do indivíduo, ela trará consigo a cegueira, para com a realidade da comunidade, ou nação, ao desconsiderar que a realidade do indivíduo comporta subjetividade, sentimento, humor.

Um pensamento tecnoeconômico não vê a diversidade: sacrifica e subordina tais aspectos, por não se caracterizarem como quantitativos, quando só lhe interessam processos de organização e produção.

Convenciona-se o homem ideal por sua adequação, a qual é observada em suas ações dentro de uma normalidade esperada, dentro de um espaço determinado. No conto de Márquez, pode-se constatar que o morto foi considerado o homem ideal porque no imaginário lhe atribuíram um agir, que preenchia aos requisitos e anseios daquela comunidade, ou seja, a leitura da vida daquele afogado é feita a partir das convenções sociais daquela comunidade, de seus anseios, e seria feita de outro modo se prevalescessem anseios outros, que fossem ao encontro de outros valores, até mesmo os de utilidade.

Quanto mais marcas sociais, convencionadas positivas, vier a acumular, aponta Landowski (2002), mais o sujeito será considerado, enquanto os demais serão percebidos como imagens falhas do grupo. Transformam-se as pessoas em representantes de papéis sociais nas categorias sócio-profissional, meio étnico ou cultural, grupo lingüístico ou confessional, faixa etária, geração, sexo. Uns revelarão mais e outros menos talento para representar o papel, em número de circunstâncias convencionadas.

Ser observado, avaliado, classificado, faz do ser, o ser para outro também – e leva a escolher o que mostrar de si, o que deixar aparecer. Implica calcular seu parecer diante daqueles que o cercam, o observam e o decodificam.

Há indivíduos que desejam perseverar em seu ser – ser precede o parecer; há outros que vivem em função do outro – parecer precede o ser – e desejam pertencer ao grupo social.

Também Goleman (2001) ressalta essa necessidade de sentir-se, ou desejar sentir-se aceito a ponto de permitir que aptidões interpessoais sejam como rolos compressores sobre necessidades e sentimentos próprios – aprovação social é o que conta – uma vez que seu entorno sinalizará como deverá se mostrar o indivíduo.

Logo, pelo desequilíbrio entre as aptidões sociais e fidelidade, convivem com a discrepância entre a realidade privada e a imagem pública. A oportunidade de ser autêntico, de agir consoante a sentimentos e valores próprios, fica em segundo plano frente à necessidade de impressionar e à expectativa alheia, que guia sua aparência.

Ainda há que se considerar, que na atribuição dos papéis e no ato de assumi-los, faz-se presente também, e se deixa transparecer, a disparidade entre ser sujeito no plano filosófico – sujeito considerado em relação simétrica e perfeita igualdade em direito – e ser sujeito no campo das práticas sociais – sujeito em situação, atores sociais díspares em termos de estatutos, papéis e posições. Aí se encontra a garantia do grupo, da categoria do meio a que cada indivíduo pertence.

Pode-se, às vezes, ensaiar outros papéis, desde que não se façam ameaça ao que já está determinado. Inclusive, Landowski (2002) chama a atenção, para que se perceba que a moda muitas vezes propicia o descobrir-se como outro, ver-se aquele que a rotina impedia de ser visto, porque ela própria o havia tornado quem é; apesar de também trazer a convenção e a repetição, a moda causa quebra do

cotidiano e faz surgir o novo, pode levar à mudança de ponto de vista e transformação de si.

Mas, para ser bem sucedido na cultura a qual se pertence, Restrepo (1998) observa que não se pode deixar transparecer as emoções e dúvidas e para isso servem as máscaras assumidas, para que os indivíduos se mostrem insensíveis às vivências singulares. É o que se sente no falar do poeta ao se expressar:

Fiz de mim o que não soube,  
 E o que podia fazer de mim não o fiz.  
 O dominó que vesti era errado.  
 Conheceram-me logo por quem não era e não desmenti, e perdi-me..  
 Quando quis tirar a máscara,  
 Estava pegada à cara.<sup>30</sup>

As palavras do poeta trazidas à questão, além da beleza, que revelam, permitem a reflexão sobre o convencimento exercido pelas máscaras, que a sociedade impõe aos que nela convivem, que as assumem e muitas vezes não mais conseguem livrar-se delas, ainda que o desejem.

Têm-se, ainda, considerações postas por Morin (2004) de que não só papéis são desempenhados pelos indivíduos, há também, as diferentes personalidades que emergem no decorrer da vida – posto cada um possuir várias, que ocupa o “eu” subjetivo em várias situações – e propõe serem elas, na verdade, as ocorrências de mudanças de humor. Logo, se o humor muda houve alternância da personalidade.

A necessidade de se verem afloradas as potências, que existem em cada ser humano, o desejo de vê-lo no exercício de seu ser, de sua razão, emoção e agir, move as pessoas ao teatro, afirma Boal (1996), pois a busca é por aquilo que fale ao indivíduo, que desperte seu interesse, o faça pensar, refletir sobre o mundo e as relações.

Tal possibilidade abre a oportunidade de presenciar o ser humano em suas relações com o outro, com a sociedade e com o mundo, ao que se pode considerar, conforme Morin (2004, p.44), um acontecimento que revela a universalidade deste ser concomitantemente com sua singularidade e perceber que “[...] o ser mais insignificante tem várias vidas, desempenha diversos papéis, vive uma existência em parte de fantasias, em parte de ações.”. Põe-se à mostra a complexidade do

---

<sup>30</sup> PESSOA, F. **As múltiplas faces de Fernando Pessoa**. São Paulo: Núcleo, 1995 p.115

indivíduo.

Abrir-se a uma leitura sobre as deformações, que assaltam o indivíduo, é conseqüentemente, abrir-se à possibilidade de transformar as marcas, o caminhar e desenvolver a capacidade de entender que se pode ser influenciado, mas também influenciar.

O que passou não conta?, indagarão  
as bocas desprovidas.

Não deixa de valer nunca.  
O que passou ensina  
com sua garra e seu mel.

Por isso é que agora vou assim  
no meu caminho. Publicamente andando.

Não, não tenho caminho novo.  
O que tenho de novo  
é o jeito de caminhar.<sup>31</sup>

O conhecimento do próprio corpo, mecanizado pelo cotidiano, possibilita torná-lo mais expressivo – desmecanizá-lo – o que possibilita colocar-se como ator e voltar a sentir emoções e sensações das quais havia se desabituaado.

Boal (1991) vê o espectador liberado como um ser íntegro, que pode se lançar a uma ação, ou ensaiá-la, sem retirar-lhe o caráter de ação. Não se trata de mostrar um caminho correto, mas sim de buscar meios para que todos os caminhos sejam estudados, infundindo o desejo de praticar na realidade o ato ensaiado. Um estímulo a se fazer perguntas, a dialogar e a participar. Enfim, sair do estado de imobilidade e manifestar-se, pôr-se em situação, pensando/ agindo.

Daí entender-se, propõe Restrepo (1998), o motivo de a idade adulta colocar impedimentos a que se fuja dos medos e se creia que na vida não há espaço para a emergência do acaso e por isso deva ser programada a partir de objetivos exatos e taxas de produtividade e eficiência.

Mas se forem abertos campos, para que se instalem ordenadores caóticos, pode-se entender que não há certeza sobre os acontecimentos, que podem sobrevir, e que é possível aprender com os equívocos. Quando há o encontro com o caos, há tentativa de reorganizar-se, o que torna a crise em oportunidade.

---

<sup>31</sup> MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto**: porque a manhã vai chegar Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 19ª ed. p. 23

O sistema encefálico é de auto-organização caótica e, para manter sua capacidade de produzir informação e conhecimento, alimenta-se do caos.

A complexidade, a flexibilidade e a sensibilidade de um sistema, é produto do número cada vez maior de fatores, que concorrem na produção de sua instabilidade.

Desaparece a possibilidade de gerar novos conhecimentos quando duas, ou mais regiões cerebrais, desconectam-se e fica impedido o cruzamento de rajadas eletroquímicas e ondas aperiódicas, o que torna as zonas comprometidas estáveis e quietas.

[...] o mais alto grau de desenvolvimento cerebral é dado, não tanto pela capacidade dos hemisférios cerebrais para atuar como máquinas planejadas que se dirigem certas a seu objetivo, mas pela sensibilidade que apresentam para o ambíguo e o imprevisível. Na cúpula, o encéfalo se mostra como um sistema aberto ao incerto, especializado em deixar-se atrair pelo acaso e pela ambigüidade. É este encontro com o inesperado que desata os padrões de alerta, seguimento e busca, que estão à base de todo processo de conhecimento. (RESTREPO, 1998, p.97)

O corpo na cultura ocidental recebe a imposição de uma relação funcional, produtiva e automatizada, onde acaba por passarem despercebidos os laços afetivos com o ambiente. Inclusive, aquele que se articula com insensibilidade aos automatismos impostos é o considerado “normal”, em detrimento de um suposto “anormal”, que sente o efeito de campo das correntes afetivas em seu corpo. Considera-se que:

Louco – no sentido de loucura proibida – é aquele que se sente corporalmente incômodo com as exigências de automatização, afirmando que seu corpo é manejado por poderes que o avassalam, ao passo que sensato – no sentido de loucura permitida – é aquele que se crê autônomo, silenciando a forma como a cultura manipula sua sensibilidade e desejos, afirmando com ufania que nenhuma trama social o aguilhoa, crendo que nenhum símbolo se aninha em sua consciência a não ser que conte com o beneplácito da vontade. (RESTREPO, 1998, p.28)

Portanto, justifica-se a imposição de tarefas de silenciamento corporal – o corpo que não fica quieto recebe rejeição por parte da máquina educativa –, para que se firmem a eficácia produtiva e o rendimento, e em nome da padronização da normalidade os indivíduos são manipulados, para obtenção de aprendizagem, de maneira que as singularidades de suas vivências não venham a afetar aos demais.

Para a escola, de tradição audiovisual, bastaria – fosse possível à criança assim o fazer – que o aluno fosse à escola com os olhos e ouvidos e eventualmente

uma mão, para escrever, pois a concepção de respeito, que implica em olhar sem tocar, também justifica exclusão de proximidade e intimidade, e permite justificar também o limite da cognição a tais sentidos – eliminando-se o tato, o olfato e o paladar – mantendo os corpos distantes uns dos outros.

A interpretação do mundo e a construção da subjetividade se fundamentam tendo o próprio organismo como referência e não uma realidade externa absoluta. O corpo é o instrumento de aferição utilizado pelos pensamentos, ações, alegrias e mágoa, nos propõe Damásio (1996, p.17), que não se limita a fornecer sustento e modulação ao cérebro, ele fornece, também, um tema básico para as representações cerebrais.

Então, a mente ocupa-se de muitas outras coisas, reais e imaginárias, conforme a referência de base, que o corpo lhe fornece. Existe dentro de um organismo integrado e para ele, pois: “[...] nossas mentes não seriam o que são se não existisse uma interação entre o corpo e o cérebro durante o processo evolutivo, o desenvolvimento individual e no momento atual. A mente teve primeiro de se ocupar do corpo, ou nunca teria existido.”

Para fundamentar sua idéia, Damásio (1996) indica que cérebro e o restante do corpo não se dissociam; a interação com o ambiente é do organismo, não só do corpo e nem só do cérebro; as operações fisiológicas, denominadas mente, derivam do conjunto estrutural e funcional, ou seja, no contexto de um organismo que interage com o ambiente é que se compreendem os fenômenos mentais.

Deter-se somente nas atividades neuronais em relação à mente, alimenta a impressão de que seu funcionamento possa ocorrer independente do restante do organismo e, assim, quando se fala de cérebro e mente não se fala de organismos. Mas, segundo as investigações de Damásio, a atividade mental requer um cérebro e um corpo propriamente dito, desde seus aspectos mais simples aos mais sublimes. Além de que, tal proeminência do corpo concorre para propor esclarecimento das questões, que remontam às primeiras indagações sobre a mente, sobre a consciência do mundo, que nos rodeia, sobre o saber o que sabemos, porque:

O amor, o ódio e a angústia, as qualidades de bondade e crueldade, a solução planejada de um problema científico ou a criação de um novo artefato, todos eles têm por base os acontecimentos neurais que ocorrem dentro de um cérebro, desde que esse cérebro tenha estado e esteja nesse momento interagindo com o seu corpo. A alma respira através do corpo, e o

sofrimento, quer comece no corpo ou numa imagem mental, acontece na carne. (DAMÁSIO, 1996, p.18)

Ao se atentar às proposições de Damásio, é possível reportar-se também a Morin (2004) e encontrar a alusão sobre que, na experiência do 'eu', este se faz presente no duplo – que se revela objetivo e imaterial – e inclusive, permite nascer a alma nas sociedades históricas, que representa a interioridade subjetiva.

O indivíduo, até certa fase da infância, vê-se como 'nós', até o momento em que reconhece na sua imagem, no reflexo, seu 'eu' subjetivo, resultante da experiência quotidiana de vida. Assim, Morin propõe que a consciência emerge na dialética entre 'Eu' objetivo e 'eu' subjetivo.

Pode-se considerar, então, que há uma permanente construção na interpretação constante de si mesmo, que leva a pensar-se um sujeito com fases diversas e limites vários, que se deixa afetar em sua humanidade, se constitui e atua na sociedade em sua complexidade. Isso leva a se pensar o indivíduo situado na sociedade contemporânea, não mais de modo situado no sujeito racional, mas também, não no sujeito subjetivado e, sim, no sujeito mais humano.

### 3.2 ALTERIDADE E DEVIR

Preservar a dignidade humana no reconhecer ao outro não como objeto a ser dominado, mas como merecedor de respeito e aceitação – enquanto outro, que assim se faz em sua diferença – é uma proposta encontrada em Boal (1996), cujo princípio ético é nítido quanto à percepção do outro em base de relações igualitárias, sem marginalização, o que resulta em descoberta de seres, que não se percebem objetos de padronização. Tal princípio desperta para a mudança, que faz o indivíduo se perceber mais humano e proporciona liberdade de ser.

Isto é possibilitado, quando alteridade e identidade são igualmente vistas. Inclusive Morin (2005a) observa que não se deve ter a unidade mascarada pela diversidade e nem o contrário, com pena de a compreensão entre os indivíduos ficar comprometida. Importa reconhecer a identificação analógica na compreensão pessoa/pessoa, pois a projeção de si no outro permite a identificação com o outro – o analógico une o que é separado. Também Goleman (2001) considera que ao

existir autoconhecimento o sentimento do outro se faz perceptível com maior facilidade.

Uma vez que o autoconhecimento alimenta a empatia – que propicia relacionamentos e a qual pode ser identificada como percepção da experiência subjetiva do outro –, traz em si a capacidade de interpretar mensagens não verbais. Contribui também para identificar a verdade emocional, que se acha no modo de se fazer, mais que propriamente no fazer, pois emoções são expressas de forma não verbal, enquanto que a mente racional se expressa por palavras.

Para que a empatia possa vir a existir, explica Assmann (2000), não basta conhecimento racional, pois há um processo afetivo provocado pela percepção. Agressividade e indiferença podem ser provocadas a partir do que é percebido no outro.

Para se proteger do medo de conviver com seus próprios limites e sofrimento, frente à possibilidade de perceber o sofrimento que é seu, gera-se a dificuldade de pôr-se empaticamente em relação ao sofrimento do outro. Revela-se a dificuldade de conviver com a ambigüidade, que a vida comporta: vida e morte, amor e insegurança da perda, medo e coragem, egoísmo e solidariedade, sofrimento e alegria, desejo e frustração. Agredir, ou reconhecer, são possibilidades frente ao entendimento da questão de que todos os indivíduos compartilham da condição humana na qual se igualam.

É ainda interessante considerar que a ambigüidade é experimentada como desordem, e por ser assim vista, tende-se a inclinar-se à intolerância, para com aqueles que não se deixam assimilar. Logo, cabe também ao processo educativo, assumir como suas essas aprendizagens, inclusive relevando-as no processo formal de educação, uma vez dizerem respeito à formação humana do indivíduo.

Goleman (2001) considera, ainda, que juntamente com a empatia, o autocontrole deve ser amadurecido, a fim de que os relacionamentos com os outros sejam bem sucedidos. Numa sociedade que se faz cada vez mais pluralística, a exigência desses dois requisitos – empatia e autocontrole – que, antes de serem ensinados, precisam ser vividos, é indispensável a uma vivência em mútuo respeito e de forma democrática.

Deve-se considerar inclusive, que a possibilidade de minimizar e exagerar a emoção, ou substituir um sentimento por outro – as chamadas regras de exibição –,

que têm a finalidade de impactar o outro, são ensinadas às crianças desde muito cedo.

O ensejo por uma sociedade, em que a aceitação e o respeito sejam uma constante, passa pelo fundamento da aceitação e respeito do outro a partir do respeito e aceitação a si mesmo, pois só assim, considera Maturana (1998), a negação pode ser reconhecida como um erro, que se deseja corrigir.

Em Maturana, encontra-se também a consideração sobre a legislação como uma tentativa de garantia de que, além das fronteiras culturais próprias, vigore a aceitação do outro, a exemplo da Declaração dos Direitos Humanos, que busca imitar relações sociais espontâneas. Mas, o fundamento da ética não é racional e sim, emocional. Com isso propõe que comunidades humanas, fundadas em emoções diferentes do amor, não podem ser consideradas sociais, posto não operarem na aceitação mútua, constituindo-se em outros domínios de ações, que não da colaboração e aceitação da legitimidade do outro na convivência. Daí apontar que, quando na vida estudantil o tempo se ocupa de modo a estimular para a competição, o que se entende por negar o outro, faz-se ação, que se situa no campo do fenômeno cultural e humano, o que não constitui o biológico.

Ao admitir-se uma atitude de abertura, de aceitação, de curiosidade e de amor pela diferença, de modo que o outro se torne pólo de atração pela sua própria alteridade, ocorre aos seres perceberem-se complementares e com possibilidades de ação.

Nasce a oportunidade para que os que antes se viam distintos e separados, passem a aspirar, a fundir-se e tenderem mesmo a se confundirem numa totalidade – ainda que necessário manter-se a reserva de si –, numa relação efetiva de sujeito/sujeito, entre si e o outro e:

[...] será preciso, de ambas as partes, não ceder nem ao desejo de um total abandono de si mesmo perante o Outro – o que equivaleria renunciar à própria identidade, com o risco de logo ser para o outro apenas um objeto –, nem ao desejo de uma posse total do Outro, que do mesmo modo só poderia chegar a coisificá-lo, despojando-o daquilo que o faz verdadeiramente outro – ao mesmo tempo autônomo e diferente –, isto é, precisamente, daquilo que o torna “atraente”. (LANDOWSKI, 2002, p.23)

Ressalta-se a necessidade do diferente, para que haja a definição do outro, uma vez que diferenças identificam unidades, ocorrendo tal também com o sujeito.

Permite que se pondere, no âmago dessa questão, que a heterogeneidade não vem só de fora, mas emana de dentro, e desencadeia a tentativa de rejeição, que quando frustrada, dá espaço à prevenção, ao condicionamento, à inserção, à integração ou à assistência, na tentativa de assimilação.

Quando se dá tal ocorrência, aponta Restrepo (1998), a percepção que impera é a do outro como objeto, contrariamente à percepção de um sujeito, cujo conhecimento nunca se esgota, por se constituir em experiências próprias.

Dessa forma, para adentrar-se num mundo inter-humano, no qual não prevaleça a conquista, é indispensável que o domínio seja das lógicas da dependência e da sensorialidade, que só podem nascer do questionamento da autonomia e do reconhecimento da necessidade do outro. Também o reconhecimento da necessidade de nutrir-se do afeto abre caminho, a usufruir de intercâmbios, que revelam tanto a ignorância como o acaso, como que num momento lúdico.

Restrepo (1998) ressalta, ainda, que a atividade lúdica, que leva o corpo ao contato com outros corpos, estimula.<sup>32</sup> a mielinização<sup>33</sup> do sistema nervoso na infância. Inclusive a estimulação proporcionada pelo tato facilita experimentar não só a pressão, como também coordenar o manejo de diferentes partes do corpo. Considera que o cérebro é um órgão social e dessa forma os sentidos são construídos na vivência cultural, que deveria fornecer-lhe alimento afetivo a fim de que pudesse alcançar um nível de competência adequado. Por isso aponta o tato como ponto de encontro verdadeiro entre os sujeitos e desfavorecido na cultura ocidental frente o audiovisual.

A importância de reconhecer a necessidade humana do toque e da carícia espontâneos – o que ocorre quando a cultura não nega a legitimidade do contato

---

<sup>32</sup> Mais dados sobre a estimulação da mielinização em relação à estimulação sensorial, podem ser encontrados em CABRAL FILHO, J. E.; CASTRO, R. M. de; GUEDES, R. C. de A. Estimulação psicossocial e plasticidade cerebral em desnutridos. in: **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, vol 2, nº 1 – Recife Jan./ Apr. 2002, ou por meio do acesso em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-38292002000100003&script=sciarttext> – acessado em 09/02/2007

<sup>33</sup> A mielinização ocorre entre o 4º mês de vida intra-uterina e o 3º e 4º ano de idade, quando se completa esse processo. Permite a eficiência na condução dos impulsos nervosos, posto consistir em uma bainha de mielina que envolve os axônios .

corporal –, é considerado de grande relevância por Maturana (1998), que aponta que essa vivência se dá no encontro personalizado que se tem com o outro.

Propõe-se então, o amor como fundamento do social, apesar de considerar não ser qualquer convivência passível de ser denotada como social – somente o é, aquela na qual o outro é aceito como outro legítimo na convivência, que se faz constitutiva da atitude de respeito –, e indica que amor e rejeição se configuram nas duas emoções pré-verbais, não opostas entre si, mas opostas nas conseqüências, que acarretam, e opostas à indiferença.

Ambas as emoções pré-verbais referenciadas possibilitam condutas cujos resultados são interações recorrentes – sem deixar de ressaltar que a convivência é negada pela rejeição e constituída pelo amor.

Sobre isso Restrepo (1998) propõe que se pense com uma lógica aberta a captar diferenças, com a lógica do sensível, que significa estar sensível e atento a toques e encontros do campo afetivo. Indica que também a ligação dos seres entre si, e aos espaços, é decorrente do amor, que se põe como obstáculo à imposição ao outro – o que significa interagir com o entorno de modo que as singularidades dos seres sejam atendidas.

Nessas considerações evidencia ser a singularidade denotada por aquilo que causa prazer, ou repulsa; o que acalma ou exalta, e pertence ao plano sensível – daí ser esse plano o abrigo das diferenças mais radicais.

A interação apontada pede que se persiga um conhecimento humano, que comporte reflexão sobre os limites e origem da ação cognitiva, identificando tendências idealistas; conhecimento aberto a conhecer o contexto e a diferença, por meio da afetividade, sem se esquecer de que o cérebro, em sua capacidade de organizar infindas sinapses diferentemente, impossibilita a existência de indivíduos com sistema nervoso idêntico.

Também importante é considerar que, conforme Landowski (2002), o espaço social, enquanto espaço em que sujeitos interagem, se percebem, se conhecem e se reconhecem, não comporta transparência e o “poder ver” não é uniformemente dividido entre os participantes, o que traz a necessidade de descobrir-se como captar o que vir a ser, para que se seja admitido em ‘nós’.

Ocultam-se no espaço social as leis mais íntimas, por meio de um dizer obscuro e que, conseqüentemente, escapa à construção do que marca os integrantes do grupo. Algumas vezes uma regra se põe, provisoriamente, para que

se admita pela diferença, mas esta pode levar, posteriormente, a deixar-se assimilar, ou deixar o grupo, pois deve ser lembrado o caráter provisório da regra.

No processo do grupo dominante – grupo que já é da casa – o outro é acolhido, mas não é respeitado o sentido intrínseco de diferentes comportamentos, referentes a diferentes visões de mundo que o justificam. Desqualifica-se o outro enquanto sujeito e fundamenta-se a consciência do ‘nós’. Pode-se inclusive atribuir o caráter de irracionalidade àqueles cujos pensamentos e ações diferem em virtude de visões de mundo, diferenciadas das que predominam. Isso desencadeia o processo de assimilação para ser aceito, sendo que a perda do assimilado é desconsiderada pelo grupo, uma vez que não lhe atribuem serventia.

Os princípios de organização elementares, que estruturam os discursos e as práticas de assimilação, pretendem ser tidos enquanto um conjunto de propostas e comportamentos baseados na razão, que excluem considerações de ordem passional e conseqüentemente causam danos à personalidade do indivíduo, ou do grupo, mas é considerado mal necessário, ou seja, um livramento daquilo que faz daquele que chega, o outro – que reduz o outro ao mesmo, para integrar-se ao ambiente.

Isto indica que não se admite que aquele que chega, não possa e não deva tornar-se um mesmo, pois tem características intrínsecas, que não podem ser eliminadas. Restam duas atitudes frente à situação – assimilar ou excluir – ambas providas de um núcleo de pressupostos de identidade apesar de opostas. Enfim, o ‘nós’ deve ser preservado a qualquer custo.

Para Landowski (2002) ao manter a homogeneidade, a padronização e ingestão do ‘mesmo’ e triagem e eliminação do ‘outro’ visam controlar o conjunto de fluxos de origem externa, que possam desequilibrar o interno – a estabilidade. Considere-se que a diferença assuma forma de ameaça e para estar entre ‘nós’ seja necessário passar por mudanças.

O grupo praticante da assimilação/exclusão teme não se reconhecer caso tolere a heterogeneidade, ao passo que ele mesmo concorre para sua existência – por meio do funcionamento social e econômico: político, jurídico, educativo ou cultural – enquanto produtor da disparidade e construtor da diferença.

A produção da diferença se faz no plano biológico e de fatos da sociedade – que implicam herança genética e diversidade de herança cultural – e no plano

semiótico – construção do universo de sentidos e valores. Intercâmbios se fazem benéficos e ao mesmo tempo se colocam como uniformizadores progressivos.

Aquele que chega pode mediante o risco, para garantir a sobrevivência no meio, optar pela mudança de identidade – ser absorvido – sob a justificativa do grupo de não poder se deixar desnaturar, ou contaminar, em grau algum, senão exclui. Não se descarta que um excluído venha a se manter por respeito a si, no espaço, com plena liberdade, sem que se sinta obrigado a se conformar – possui a arte de estar em casa, enquanto está entre todos, e mantém-se ele mesmo.

O desejo de mudança é uma marca da produção de identidade, posto que se escolha a maneira de viver o próprio devir, desfrutar o tempo presente e não somente tomar posição diante do que muda – perceber-se inscrito no movimento do momento que passa e estar presente a si mesmo.

Morin (2005a) considera que para conhecer e agir é preciso situar-se no centro do mundo, o que significa ser sujeito, que trará também sentido à noção de indivíduo: a singularidade de experimentar e viver como sujeito, permite reconhecer-se “eu” na individualidade, que todos os demais também podem ter. O ser é único ao ser sujeito, ainda que isso seja algo comum a todos.

Entende-se que o homem tornado em sujeito é, conforme Morin (2004, p.128), concebido como “[...] aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades.” e necessita para tal, de uma reconstrução que abarque noções onde produto e produtor compareçam em relação à autonomia/ dependência, à individualidade e à autoprodução, na concepção de um elo recorrente. A isso, indica-se necessária a concepção complexa do sujeito e considera-se um princípio de incerteza sobre o “Eu”, que cogita sobre a questão, que propõe se o agir do ‘Eu’ é do ‘eu’ próprio ou de um ‘nós’.

Convém lembrar que Maturana (1998) propõe que o modo como surge a criança numa relação tem estreita relação com seu devir. Da aceitação e respeito a si mesmo nasce seu espaço de reflexão, que contribui para que não se negue e nem se sinta ansiosa pelo que não é e nem pode ser. Para que tal ocorra, o fazer passa pelas considerações da seriedade e responsabilidades em sua execução e não pelo valor comparativo da competição. Abre para a formação de postura reflexiva diante do mundo, o qual se vive. Formação pretensa à transformação harmônica desse mundo, em sabedoria, que contraria a geração de pobreza, ou abuso, ao mesmo

tempo em que o fazer deve se ligar a um saber não ficcional, mas antes ao saber do viver cotidiano, para que se permita pensar outros fazeres ao mudar seu mundo.

Pode ser criado um conflito, considera Restrepo (1998), entre dependência e singularidade do indivíduo, já que ambas não são passíveis de serem descartadas uma vez que vitais. Encontram-se na canção “Carpinteiro do Universo” versos, que levam a refletir sobre tal consideração.

Não sei por que nasci pra querer ajudar  
a querer consertar o que não pode ser  
Não sei pois nasci para isso e aquilo  
e o enguiço de tanto querer  
[...]  
Estou sempre pensando em aparar o cabelo de alguém  
[...]  
O meu egoísmo é tão egoísta  
que o auge do meu egoísmo é querer ajudar<sup>34</sup>

Revela-se que na tentativa de moldar, conforme o próprio desejo individual, o mundo em que se vive, caminha-se rumo à tentativa de modelar as pessoas, que nele convivem.

Cria-se uma dependência, que as atrela a quem exerce seu atendimento e as tornam mais dependentes do que seria desejável dentro de uma perspectiva na qual não se visa o controle. Com isso, uma ajuda acaba por tornar-se uma possibilidade para exigência, a quem quer que a receba, de que corresponda às expectativas de quem a oferece, ou seja, ajuda-se desde que o agir do ajudado se configure ao querer do auxiliador.

Quando apoio e compreensão ficam condicionados à conformidade do desejo do outro, que pode ser expresso de modo implícito ou explícito, aplica-se o que Restrepo (1998) conota por chantagem afetiva – se quiser afeto deve abandonar a singularidade –, que pode gerar a desconfiança da aproximação íntima e a insegurança de se expor, pela aproximação afetiva à manipulação pelo outro.

Cabe observar que Maturana (1998) propõe que o ser humano opera em dois caminhos, que denomina por ‘*objetividade sem parênteses*’ – o outro é negado sob alegação de que a realidade o nega pelo equívoco, o que representa que está contra o que nega por não estar em conformidade com ele – e ‘*objetividade entre*

---

<sup>34</sup> SEIXAS, R.; NOVA, M. Carpinteiro do Universo. Intéprete Raul Seixas. In: **Maluco Beleza** 1CD WEA, s.d. 1CD-ROM Faixa 2

*parênteses'* – o outro pode operar em domínio de realidade diferente porque são concebidas realidades várias e assume-se diante do outro o gostar e o não gostar, sem que o equívoco seja atribuído ao outro e sim ao fato de que o mundo negado não agrada.

### **Algumas Considerações**

Frente à sociedade e à exigência desta sobre os indivíduos, vê-se o sujeito envolto na necessidade de sustentar o papel, que nela desempenha e que lhe assegura ser, ou não, aceito – por esse papel é feita a leitura do seu ser pelos demais. Os demais sempre influem na vida individual, desde o momento que dão à vida alguém, participam de sua trajetória – independente da qualidade dessa participação – e acompanham sua morte. Inscrevem-lhe suas marcas, que o influenciarão inclusive no papel, que irão assumir no mundo em que vivem.

Nesse ínterim encontram-se também os demais da escola, pela qual passa o indivíduo num dado período de sua vida. Qual a influência que se propõem a exercer? Qual o papel que se propõem imprimir-lhe? Estaria presente a hipótese de concebê-lo dentro de um processo que o auxiliará, indicará caminhos, inversamente à pré-determiná-lo?

O processo administrativo do corpo, revelado no decorrer da história, revela-se ainda presente na sociedade contemporânea, eleito como pertinente e eficaz pelos desejosos da docilização do corpo, antes que pelo desenvolvimento de um ser que questione e se faça consciente frente à problematização e encontro de soluções, que lhe desenvolve a capacidade inventiva.

Como promover o exercício da inteligência num espaço educativo que não comporta o questionamento e a problematização?

Administrar o corpo traz consigo o caráter mecânico e tende a eliminar o que há de humano. E quem se acostuma a executar e obedecer tende a também não assumir seus atos como seus. Como conciliar isso com discursos sobre cidadania, responsabilidade e solidariedade, pela educação? As noções sobre essas ocorrências não nasceriam de um viver, que leve a observar as ações e o resultado delas? Da possibilidade de desejar modificar as ações frente aos conflitos e contradições que elas gerem? Não se estaria eliminando, juntamente com a

prevalência da opção pela administração do corpo no processo educativo, dimensões lúdicas e imaginativas tão caras ao próprio desenvolvimento cerebral?

O viver comporta a relação, que permite entender o próprio viver, que pode gerar aprendizado. Nisso se encontra o valor das pessoas que estão em processo.

No papel, na construção, no tempo, nas narrativas, nos ritos, nos personagens, deve-se buscar a vida, que ali se revela, para que ao buscá-la, ela se mostre como entendimento da própria vida do indivíduo. Lançar-se na recomposição da vida de outros, abre possibilidades de vida a si mesmo e a outros.

O processo implica no valor do indivíduo enquanto em vida. O que se faz para o outro, ou para si, é feito em vida: Por que então viver? Para si somente, ou também para o outro? Qual o valor de se investir nos indivíduos em processo?

Ao comportar possibilidades de conhecimento de si, o espaço do processo educativo formal estaria a se desviar do caminho da imobilidade – o indivíduo levado a pôr-se em situação, que lhe exigirá um pensar, um agir, não com certeza, mas dentro da imprevisibilidade, do ambíguo. Exigir-se-ão interpretações e estas não se fazem somente racionais.

Uma vez possibilitado o autoconhecimento, pode-se pensar na empatia, que dele se alimenta, e traz consigo a aceitação, o respeito, a curiosidade e o amor pela diversidade, que complementa o ser humano, sem que haja a necessidade de que alguém seja anulado, ou coisificado.

Faz-se necessário um espaço educativo, que propicie interações tais, que não levem somente à assimilação dos sujeitos, mas que lhes propiciem pensar seu vir-a-ser, entenderem-se seres complexos, sem serem condicionados a conformarem-se à vontade do outro, para serem aceitos; um processo educativo que aceite *a priori*, para que não se venha a negar o outro, por não estar em conformidade com ele; “[...] repartir o que é preciso ser do amor geral. Ninguém será sozinho nunca mais, nem só na solidão, nem no poder.”<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto**: porque a manhã vai chegar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.32

#### 4 A BUSCA DO PERDIDO: TELE- MICROSCOPICIDADE

*Já foi lançada uma estrela  
Pra quem souber enxergar  
Pra quem quiser alcançar  
E andar abraçado nela*  
Pablo Milanês e Chico Buarque

A memória traz à luz lembranças de tempos e vivências, que nem sempre são bem vindas no momento em que emergem, o que pode acarretar que seja impedida de mostrar como tais lembranças se deram em todos os seus detalhes. Ora se impõe repentinamente, como que driblasse desejos e comandos, a evidenciar coisas que parecem ter ocorrido em momentos muito próximos, ainda que muito distantes cronologicamente; ora é sufocada e não pode revelar tudo aquilo, que tem a mostrar; ora passa por minuciosa seleção, a qual lhe permite, ou não, o aflorar de algumas coisas; ora justifica e ora incrimina...

A imaginação não deixaria por menos. Leva ao impossível, ao improvável e faz poder-se tudo. Pode iludir, ou proporcionar grandes expectativas – possíveis, ou não; impedir prosseguimento de alguma realização, ou mesmo impedir que se impeça algo a ser realizado, ou levar a realização de algo – seja pelo medo, pela insegurança, pela visão de incapacidade, pelo desejo contido ou incontido.

Percebe-se que o ser humano, na medida em que se desenvolve e adentra a fase adulta, passa a separar a imaginação da realidade, mas ao considerar-se a potencialidade, que o ser humano comporta, pode-se considerar também que a imaginação vem atender à possibilidade de ser aquilo que não se pode ser numa realidade.

Juntas, memória e imaginação podem reconstruir alguma ocorrência de forma completamente diferente daquela como ela se deu. Podem-se imaginar as memórias... Ambas podem se revelar nas ações.

Ao se desejar melhor observar as ações humanas, Boal (1996) propõe a cena como um meio, que possibilita aos gestos, às palavras e aos movimentos, que se evidenciem. Tais ações se tornariam maiores e melhor passíveis de observação, pois o Espaço Estético, com a propriedade da tele-microscopicidade, aproxima o que antes estava distante e talvez impedido de aflorar pela memória; aumenta a intenção, torna-a mais evidente e enfática, e com isso faz-se revelador de muito que

estava impedido de entender-se, perceber-se, ou tido por indesejado, ou inoportuno. É possível rever o passado de modo redimensionado.

A ocorrência da teatralização, para compreender o mundo, para torná-lo inteligível, é considerada por Landowski (2002) como prática comum ao indivíduo. É o que ocorre quando este se põe frente ao sentido, que emerge ao dado imediato: do mesmo modo que a ação do palco toma sentido na platéia, o mundo toma sentido ao ser o indivíduo tanto testemunha, como participante no cotidiano vivido.

Assim, olhar o próprio atuar é desdobrar-se a si mesmo, enquanto que observar o outro é associar-se a ele.

#### 4.1 O QUE SE TEM A VER?

Pensar sobre o que se vê leva a pensar também sobre o que se opta por ver, posto que tudo que se vê informa e o indivíduo pode, ou não, ser receptivo às informações, que lhe chegam, em sua totalidade, ou em parte.

A experiência do indivíduo está atrelada à sua estrutura e para conhecer o mundo no qual vive ele não pode separar sua história das ações, que fazem com que esse mundo seja visível. Mas, vale considerar o que Maturana e Varela (2001) indicam em relação a isso: que é sempre mais difícil de perceber o mais óbvio e o mais próximo.

A própria saturação do olhar, indica Morin (1986), dirige-o para outras coisas, de modo a desviá-lo, para que a informação de que se dispõe seja impedida de atingir uma convicção e conseqüentemente possa servir de elemento base para por abaixo uma ideologia. Esse impedimento se põe de forma consciente ou não, na tentativa de desviar o que possa atingir a ideologia.

A ideologia, vista pelo prisma informacional é um sistema de idéias, que controla o aceite, ou rejeição da informação, que chega ao indivíduo.

Ao constituir-se em teoria, a ideologia abre-se à informação, que a pode questionar, mas ao constituir-se em doutrina fecha-se à informação, que a ela não se conforme.

Logo, uma informação, que assuma um peso significativo no interpretar, atingirá diretamente esse sistema de idéias, o que pode levar à sua destruição no todo, ou em parte.

Boal (1996) parte do princípio de que o indivíduo não vê tudo o que se dá em seu entorno, o que implica muitas vezes em não ver o que constantemente está a ele exposto, e muito do que é evidente passa sem que seja percebido. Tal ocorrência se deveria justamente à seleção, que o próprio indivíduo impinge ao que se lhe mostra.

Aponta-se para a necessidade de ressignificar as percepções. Ultrapassar a concepção de ato puramente biológico e com isso fazer uma leitura das imagens, de modo que o contraditório possa emergir nas interpretações.

Abrir possibilidade para ocorrência de uma leitura inversa das imagens, para que se levantem reconhecimentos, ou identificações; para que gerem troca de impressões, opiniões, ou debate.

Também necessário seria não perder de vista, que em cena a imagem é sempre verdadeira, ainda que seu criador esteja mentindo, o que se pode considerar válido também para os acontecimentos do cotidiano.

À mentira cabe, que se refere a estar ciente, ou não, o indivíduo na circunstância de sua ocorrência, do saber da validade do que se afirma no momento em que se afirma, explica Maturana (1998): afirmar com consciência da não validade configura-se em mentir, ao passo que afirmar, aceitando equivocadamente a validade de algo, que posteriormente se confirma sem valor, configura-se em erro. Mesmo o risco de erros, considera Morin (2004), é aumentado frente à projeção, que o indivíduo faz, de seus medos e desejos, que a emoção lhe traz.

Frente à mentira e ao erro, encontra-se Maturana a trazer à pauta também a ilusão; a indicar que traz consigo toda uma dinâmica fisiológica em sua ocorrência, como se não se configurasse em ilusão, por confundir-se com a percepção que “[...] acontece como propriedade emergente no subsistema corporeidade, enquanto inserido no sistema unificado organismo/ entorno;” (ASSMANN, 1998, p.38), pois o organismo, numa atividade complexa – não como mero receptor de estímulos – presume coisas continuamente, numa condução de dentro para fora.

Ao ocorrer da experiência, ilusão e percepção podem não ser distinguidas uma da outra. Considere-se também que a ilusão liga-se também a paradigmas e releve-se que as ideologias e mitos permeiam o entendimento do que capta o olhar do indivíduo.

Emerge com isso a necessidade de entender a objetividade como parte do indivíduo, posto que a realidade não ocorra fora dele. Ao aceitar-se uma justificativa,

ou explicação, tal se dá em virtude de satisfazer a um critério coerente com o proposto por quem a aceita, ainda que este critério esteja implícito. Então, a noção de realidade seria uma proposição explicativa.

Pode-se considerar a ocorrência da ilusão, tanto como resultante de fatores biológicos – da alteração da biologia do indivíduo – como resultante de falha perceptiva em virtude de uma convicção, que envolveria o racional e o emocional.

Morin (1986, p.25) sugere que se desconfie da percepção “[...] não somente daquilo que nos parece absurdo, mas também do que parece evidente, porque lógico e racional.”. Isso, porque ela se organiza em função de uma aparente racionalidade, que pode levar a desconsiderar ser ela portadora de um componente alucinatório, que pode ser superado numa correção, ou persistir numa racionalização; daí lembrar-se que o que se percebe visualmente não é somente um reflexo do que é percebido.

No cotidiano vive-se comodamente sem questionamento sobre o que se vê, como se o ver, considera Maturana (1998), fosse uma capacidade intrínseca ao ser humano e por isso inquestionável.

De outra monta, ao incomodar-se com o que se vê e ao deixar que este incômodo desencadeie um questionamento, pode-se propor uma reformulação, para que se constitua uma explicação.

A reformulação pode ser aceita pelo formulador e não obrigatoriamente por um seu possível interlocutor, que, ao recusá-la, desencadeia uma nova reformulação, ou não – mas evidencia-se com isso que a rejeição, ou aceitação, se determina pelos critérios pré-estabelecidos, ao lançar-se mão de uma construção simbólica construída coletivamente, que permite tal interpretar.

Morin (1986) considera que o indivíduo necessita de uma teoria, que o respalde ao receber as informações e o possibilite na contestação das mesmas, posto que as idéias pré-concebidas ajudam a organizar as informações e entender a mensagem.

Uma vez que se faça teoria, faz-se passível de enriquecimento, de ver o anteriormente invisível, conhecer o ignorado, ou inacreditado, ou o novo. Isso requer a ação recíproca de submissão entre informação e ideologia – recorre-se às verificações empírica e lógica –, na qual ideologia e informação tornam-se complementares sem que se elimine a antagonia – o que é oposto, incompatível,

adversário –, e a antinomia – as lógicas, críveis, mas opostas, que demonstram limites cognitivos inerentes ao intelecto humano.

À medida que o indivíduo, que apresenta alguma certeza, que pode comportar o componente alucinatório em sua percepção, recebe uma informação, que a contraria, proveniente de um outro ponto de vista diferente do seu, nascida de outro sentimento, ou emoção – evidenciada materialmente, ou não –, esta poderá invalidar sua certeza alicerçada em um componente afetivo, ou aparentemente lógico e eliminar o componente alucinatório.

Interessa, então, ao indivíduo, não interpretar apressadamente que algo, ou alguém, está contra ele, porque, muita das vezes, simplesmente difere dele.

## 4.2 TROCA DE OLHARES

Coloque-se em consideração o que o indivíduo vê ao olhar-se, contemplar-se. É possível que se veja a si, ou veja aquilo que dizem sobre ele.

O modo como o indivíduo é visto pode vir a revelar como ele é percebido pelos outros, mas não implica que necessariamente ele deva assumir a visão de si, que outros lhe impõem – e que poderia tolher-lhe na possibilidade de descobrir-se e torná-lo um espectador da vida. Mas, há possibilidade outra: a de assumir-se ator; descobrir-se em sua sensibilidade; ser inteligente e criativo.

O outro traz sua contribuição, ao revelar ao indivíduo como o vê, como o próprio indivíduo também pode avaliar como vê a si próprio e o que de si apresenta para o outro.

Supõe Morin (2003) que, ao ser auto-crítico e ao aceitar a crítica, que provém do outro, ou ao se auto-examinar, tende-se à sabedoria e à auto-ética, o que implica em compreender – e compreender inclui considerar trazer à cena a possibilidade da liberação das personalidades potencias nas ocorrências da vida do outro, uma vez que a auto-ética é para si e para o outro – e inclui saber tomar distância de si mesmo, ou seja, objetivar-se.

Diante disso emerge a necessidade de esforço de introspecção – ignorada pela opção da observação do comportamento, ou enfoque do sistema neurológico –, de forma a ver-se como objeto, sem perder-se como integralmente sujeito. Tal permite a reflexão, que propicia um melhor discernimento sobre as informações, que

recebidas permitem contextualizar, ou situar-se no cotidiano presente, sem sufocar-se com possíveis adventos.

Há apontamentos também, por parte de Landowski (2002), sobre como a dedicação de um tempo à reflexão é pertinente ao desejo de conhecer a si mesmo, de compor uma sociedade que se analise e se compreenda e reserve espaços de reflexão para si – entre esses espaços pode se situar o teatro. Nesse caso, propõe-se que o teatro provoca o imbricamento de zonas distintas – palco e platéia – o que propicia posições de intérpretes e público – sendo que a este último cabe funções como as de sentir, avaliar e sancionar a ação desenvolvida.

A introspecção se faz presente entre as possibilidades priorizadas por Boal nas vivências possíveis ao Espaço Estético, justamente com a perspectiva de possibilidade de reflexão e autoconhecimento.

No compor do trabalho com cenas, Boal (1996) propõe algumas técnicas, para estudo das relações, às quais denomina introspectivas, posto considerar que a introspecção é uma das vias pertinentes e indispensáveis, para que o indivíduo possa vir a desenvolver o autoconhecimento.

Dentre essas técnicas está ‘a imagem do arco-íris do desejo’, que coopera para com a clarificação dos desejos, emoções e sensações, de modo que o protagonista tenha viabilizada a oportunidade de ver-se a si mesmo não em sua unidade física, num espelho físico, mas veja-se na sua multiplicidade, pelo seu reflexo nos demais participantes, a partir de uma improvisação.

A improvisação, que envolve também um antagonista, traz à mostra uma personalidade do protagonista, que criará imagens de seus desejos, que pretende sejam postos em reflexão com a cooperação de outros.

Reconhece-se no outro aquele que no conviver constitui o mundo, que é vivido com outros. Uma vez que se consiga tal realização:

[...] as diferentes posturas existenciais, os diferentes afazeres, as diferentes ideologias passam a ser modos diferentes de olhar que permitem reconhecer diferentes tipos de erro na realização do projeto comum, num âmbito aberto de conversações que permite reconhecer esses erros. (MATURANA, 1998, p.79)

Pode-se considerar ainda uma reflexão, que se encontra em Maturana e Rezepka (2000), sobre o grau de relevância que comporta a oportunidade de alguém poder ver o outro, de poder ver a si mesmo e, também, poder ver as

conseqüências das ações de alguém em si mesmo ou nos outros – poder-se-á escolher agir de acordo com a decisão sobre o quanto se deseja, ou não, as conseqüências que serão geradas. Oportuniza-se a re-significação do olhar.

Já sei olhar o rio por onde a vida passa  
Sem me precipitar e nem perder a hora  
Escuto no silêncio que há em mim e basta  
Outro tempo começou pra mim agora

.....  
É, mas tenho ainda muita coisa pra arrumar  
Promessas que me fiz e que ainda não cumpri  
Palavras me aguardam o tempo exato pra falar  
Coisas minhas, talvez você nem queira ouvir<sup>36</sup>

Nisso abrigam-se as preocupações éticas, a responsabilidade e a liberdade, tão importantes. Assim, só é possível ter preocupações éticas, ser responsável e ser livre, se o outro é visto, ou a si mesmo, na legitimidade, que lhe é devida, sem que sua existência necessite de justificação – é necessário operar no amor.

O outro pode ajudar na luta contra o engano, considera Morin (1986), que indica válido atender para as recordações de outrem, sem que a auto-análise, a auto-crítica e a auto-correção deixem de ser constantes – ainda que a psicologia tenha condenado a introspecção, ao considerá-la um método subjetivo arcaico – e se faça presente a crítica dos testemunhos. Mas, não deixa de considerar algo paradoxal: desconfiar dos próprios olhos, que são os únicos merecedores de confiança – pôr a confiança sob a insígnia da desconfiança.

Isso justificaria reportar-se à constituição da visão, a partir da percepção originada no encontro da impressão e transmissão do aparelho ocular com a atividade representativa de cérebro de cada um – daí a necessidade de autocrítica, de reflexão e de exame da visão pelo indivíduo – e leva a considerar que vê bem quem é capaz de olhar para si mesmo.

Então, é interessante aqui lembrar, que, quando se explica algo, explica-se sempre uma experiência. Por isso, quem descreve o que vai explicar descreve o que se tem de fazer para ter a experiência, que se quer explicar, na tentativa de que o outro compartilhe de sua experiência – o que pode ocorrer, ou não –, e desencadear uma busca por uma tentativa de explicação, ou entendimento, que modifique o viver.

Interessante é ressaltar que:

<sup>36</sup> ANA CAROLINA E TONHO VILLEROY. Pra rua me levar. Intérprete Ana Carolina. In: **Perfil** Sony & BMG, 2005, 1 CD-ROM faixa 9. (3min50s)

Não entramos em mundos distintos em distintos momentos de nosso viver, mas criamos mundos distintos ao mudar nosso viver. [...] acontece o mesmo com o pensar, a teorização e a temporalidade.

Ao mudar nosso viver na mudança de nossa corporalidade, muda nosso teorizar e a temporalidade de nossa existência [...] não como meros aspectos de nossa subjetividade em relação com um mundo que existe com independência de nós, mas na concretude do mundo que criamos no viver. (MATURANA, 2000, p.35-6)

No espaço educativo, no qual se convive, não se entende o mundo que o educando vive, porque não se faz lembrar que é criação pessoal dele. Mas, o mundo que se vive, que parece não pertencer aos demais, é criado em conjunto. Daí entender porque não cabe limitação a essa reflexão, pois conseqüentemente limitar-se-á com ela a oportunidade de assumir a responsabilidade e a liberdade cabíveis a co-criadores do mundo, que é vivido.

O espaço de existência no qual se move o indivíduo, possivelmente provém da observação das ações de outrem, que desvela ao observador as emoções, que constituem as ações observadas. Isso porque da auto-observação origina-se a autoconsciência, que não se encontra no cérebro, mas que se relaciona com a reflexão na distinção do que distingue.

Então, tem-se que, ao permitir um espaço de relações, a convivência humana coopera para que a história individual de cada um seja transformada por meio da história de interações – agentes externos desencadeiam mudanças estruturais nessa estrutura, que resultam num devir de mudanças interativas do organismo até à morte – “[...] porque o presente do organismo surge em cada instante como uma transformação do presente do organismo nesse instante.” (MATURANA, 1998, p. 29)

#### 4.3 ATÉ ONDE A VISTA ALCANCE

À medida que se encaminha para a percepção do que antes era invisível, por não desejar-se ver, ou por estar impedido de ver, ou por estar distante da possibilidade de ver, acaba-se por aproximar-se do todo do qual aquilo, que passa a ser percebido, é partícipe.

Interessa frente a isso, a observação tecida por Morin (2004a) em referência ao crescimento da ignorância em relação ao todo, quanto mais cresce o conhecimento das partes. Faz observar também, serem as próprias ciências

humanas fragmentadas e compartimentadas, o que coopera para que a complexidade humana se torne invisível e o homem se dissipe.

A essa observação se pode somar um questionamento, que parte de Maturana e Varela (2001) com relação à ciência, que se faz de interesse à possibilidade de ampliação da visão no contexto aqui discutido. Critica-se na ciência, que descarte a subjetividade e com isso abra espaço ao representacionismo, que leva a crer que pela cognição se extrai informações, que o mundo contém.

Enseja-se com essa crítica, que se recuse a concepção de mente como espelho da natureza, para que caia por terra a extensão do extrativismo predatório às pessoas.

Extrativismo, que antes aplicado ao mundo considerado objeto a ser explorado, passou a ser utilizado para descartar pessoas que são consideradas inúteis – indicativo de um tipo de alteridade, que nasce do modelo mental fragmentador, que separa sujeito-objeto e pretende convencer que o indivíduo é separado do mundo, que por sua vez existiria independentemente da experiência do indivíduo.

Ao rejeitar-se o representacionismo, caracteriza-se um processo vital, no qual o indivíduo vive e faz parte do mundo com outros seres vivos, que conhecem o mundo enquanto também são conhecidos por ele – abre-se o convite a participar da construção desse mundo, que se dá num processo interativo e incessante e põe à mostra que o conhecimento se constrói na interação e não na passividade.

Nesse caso, autonomia e dependência – na ambigüidade – deixam de ser inconciliáveis enquanto opostas e passam a ser complementares. Enquanto autônomas, não recebem passivamente informações, mas dependem de recursos externos para viver.

Para que o ser humano se veja parte do mundo necessita observar a si mesmo e ao mundo; perceber que entre ele e o mundo não há hierarquia, ou separação.

Seria o caso, entende-se, de atentar para a necessidade de aprender a “estar aqui”, a qual é ressaltada por Morin (2004a), evocando que isso significa:

[...] aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; [...] Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemos-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar compreender. (MORIN, 2004a, p.76)

Transparece cada vez mais a necessidade de que a ética evolua, de modo que nasçam da própria vivência, a consciência e a escolha, para que se ultrapasse a imposição. Também desponta a necessidade de um educar, que comporte a solidariedade.

O alerta sobre a não solidariedade, imbuída tanto nas formas de conhecimento, quanto na acumulação de saberes, que se fazem cegueiras, vem por parte de Morin (2004a) juntamente com a proposta de que elas sejam reconhecidas, para que possam vir a retroceder. Isto abarca reconhecer a identidade terrena, lidar com a incerteza e abrir-se à compreensão para a condição humana.

A solidariedade tem sua viabilização de vivência nos pequenos grupos sociais, mas tal também pode cooperar para que ela sofra distorção, posto que ocorra em um campo de interdependência restrito, que pode fechar-se ao sistema mais amplo e considerar-se equivocadamente, parte autônoma e independente, o que a leva a ignorar o futuro da coletividade.

Assmann e Sung (2000) consideram que essa percepção equivocada da realidade é cooperadora da situação social, que se proclama inaceitável – do ponto de vista sistêmico e ético –, consequência de uma educação que despreza o princípio de transdisciplinaridade<sup>37</sup> e de visão sistêmica.

A transdisciplinaridade coopera para que se desperte para a questão da hiperespecialização, a qual Morin (2004a) considera também influir diretamente na questão que se põe sobre a solidariedade.

As ciências disciplinares hiperespecializadas são propensoras à perda de aptidões, para contextualizar e integrar saberes, o que enfraquece a percepção global. Tal ocorrência conduz ao enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade, posto que cada um se veja responsável por sua tarefa, sem que se sinta vinculado aos seus concidadãos.

O tratamento correto dos próprios problemas do indivíduo sofre impedimento, uma vez que ele não consiga pensá-los contextualizados, já que lhe são abstraídas as intercomunicações do objeto com seu meio e rejeitados os laços, que o unem a esse meio e rompem o complexo do mundo. Isso configura a inteligência, que por sua miopia chega à cegueira e conseqüentemente à inconsciência e à

---

<sup>37</sup> Enfoque científico e pedagógico, que implica uma questão epistemológica e tem por pretensão o diálogo entre disciplinas e áreas científicas, de modo que seja possível a migração de conceitos fundantes entre elas, através de suas fronteiras, sem retirar-lhes a especificidade. (ASSMANN, 1998, p. 182)

irresponsabilidade – instaura-se a ilusão de que o que diz respeito ao indivíduo, diz respeito somente a ele. “Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo.” (MORIN, 2004a, p. 43)

A reflexão, que parte de Assmann e Sung (2000), pode interessar ao campo educativo, já que este compreende um processo, que gera expectativas naqueles, que nele atuam, na perspectiva de alcançar uma formação humana, que contribua para com um mundo mais receptivo e, por que não dizer, mais humanizado. Ela desperta para a opção por abordagens mais humanamente compreensíveis e comunicativas rumo à sensibilização afetiva, para valores solidários, sem que se desgastem com o diferente agir e os motivos desencadeadores do mesmo nos indivíduos. Entende-se a solidariedade como construção no consenso e a mesma se dá no decurso da história – não vem pronta.

Pertinente se faz considerar que a distinção entre mundo dos desejos e paixões não é, para os seres humanos, nitidamente distinto das necessidades elementares, ao que Assmann (1998) considera, implique, que ao estruturar suas vivências os indivíduos não se comportam como algumas ideologias prevêm. O que é captado com grande sensibilidade poética, que em sua manifestação se revela: “Meu coração, coisa de aço, começa a achar um cansaço esta procura de espaço para o desenho da vida.”<sup>38</sup>

A partir desse entendimento poderiam ser visualizadas vias de acesso a ações significativas e se poderia abandonar a exacerbada cobrança daquilo que se põe acima da capacidade de o indivíduo resolver socialmente; poder-se-iam vislumbrar outros modos de a espécie conviver favoravelmente à felicidade e ao bem estar de toda a sociedade.

Faz-se ainda pertinente a explicação de Assmann (1998), que também elucida as realidades como não enxergadas pelos indivíduos, nem identicamente, nem semelhantemente. Assim, é possível compreender a exclusão e a insensibilidade em relação à humanidade e quão longe se está de uma visão de mundo onde todos caibam.

Isso solicita a reflexão sobre a necessidade da criação e ampliação dos ‘*campos de sentido*’, de modo que “[...] seres concretos, de contextos concretos da

---

<sup>38</sup> MEIRELES, C. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.36

complexa sociedade atual, conseguem sobreviver, ter um número razoável de experiências de prazer [...] também lembrar-se, ao menos de vez em quando, de como é gostoso sentir-se fazendo algum bem neste mundo.” (ASSMANN, 1998, p. 109)

A pedagogia teria a tarefa de propiciar, em contrapartida ao pessimismo, que afeta os jovens nos espaços educacionais, experiências de aprendizagem, que em suas ocorrências permaneçam abertas às tantas quantas interfaces lhe sejam possíveis, com os mais diversos campos de sentido.

### **Algumas considerações**

Faz-se sedutora ao processo educativo a proposta de descortinar-se aos olhos o que se fazia velado.

Pode isso, reportar-se ao ser humano, que se desconhece; a uma idéia sobre a qual não havia clareza; a uma problemática, que oculte algum dado; a uma ilusão, que impeça de ver com clareza; ao erro, que pode provir de uma idéia. Para tal a palavra de ordem é duvidar.

Tal proposta contraria a aceitação das coisas e fatos de imediato. Leva a precaver-se das verdades prontas. Estimula o desconfiar.

Acaba por delinear-se enquanto proposta que vai de encontro à proposta, que reina no espaço do processo educativo formal, na qual se estimula o decorar sem entender, a aceitar uma explicação, por ser ela demonstrativa daquilo que é, e pronto; a aceitar-se um parecer, porque provindo de alguém que conhece e “sabe do que está falando”; e conseqüentemente uma ordem, porque quem detém a autoridade “sabe o que faz”.

É claro que uma proposta solicita base para sua viabilidade e, neste caso, a oportunidade de reflexão é um dos componentes dessa base, posto gerar autoconhecimento pela autocrítica, que pode propiciar ao indivíduo reconhecer que nem sempre o problema é a situação, a qual se vive, mas que pode estar o problema no indivíduo, que se vê frente à situação vivida.

Pode-se considerar também a ampliação dos campos dos sentidos, que torna possível considerar as realidades várias, sem necessariamente excluir, além de abrir

caminho à sensibilidade, que por sua vez aproxima o outro e pode vir a torná-lo participante de um mesmo mundo.

“O pensamento é triste; o amor, insuficiente; e eu quero sempre mais do que vem nos milagres.”<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> MEIRELES, C. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 47

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que se adentrou o Espaço Estético, a partir das propriedades indicadas por Boal como suas constitutivas, deu-se também encontrar o corpo humano em sua jornada, na qual persegue humanizar-se, o sujeito em sua corporeidade.

Também, à medida que se delineou o espaço do processo educativo formal, a partir de sua configuração frente à herança, que ele porta e que o nomeia agente cooperador e modelador da sociedade, fez-se possível encontrar o mesmo corpo humano – num contexto de docilização, que se revela opção escolhida, e acolhida, por esse espaço e avalizada socialmente.

Revelou-se o sujeito imbuído de necessidades e desejos, que não anulam sua singularidade, mas o caracterizam em meio a uma diversidade reinante na sociedade. Isso por comportar ele uma subjetividade, que lhe permite refletir sobre sua vivência, buscar e optar por caminhos vários, que o direcionem ao intento ao qual se propõe – entrelaçam-se pensamento, emoção e ação, em denotação à vontade personalizada.

Pode-se considerar frente às elucidações teóricas, que servem de base a esse estudo das propriedades atribuídas ao Espaço Estético, que ao se dar a releitura do espaço do processo educativo formal a partir desse prisma proposto, carece ele assumir – diante da evolução da humanidade e o quanto já se tem revelado sobre ela; diante da explosão do conhecimento e do ritmo acelerado, que assumiu ao ser assumido pela comunicação – a urgência de extrapolar a atitude de somente tentar reproduzir padrões. Isso se realmente houver compromisso com uma sociedade menos excludente; compromisso de fazer-se espaço democrático, ao ultrapassar as características de um espaço, no qual se opera com certezas, ou verdades fechadas e auto-suficientes.

Carece o espaço escolar assumir ainda, as características de um espaço aberto à diversidade e reconhecer aos que o constituem e com os quais também tem contribuído, para que se constituam, enquanto seres complexos que são.

A visão fragmentada do ser humano necessita ser extrapolada e este deve ser assumido como ser biossociocultural – o que o caracteriza em intrínseca dinâmica com a sociedade, com a vida – atrelado ao mundo e ao sistema mais amplo, no qual se inscreve.

Revela-se que, para a ocorrência de mudanças na configuração do espaço educativo formal – de tal qual ela se apresenta, com seus ranços, seus entraves, suas impossibilidades – em direção a um espaço, que acolha o ser humano reconhecendo-o em constante processo evolutivo, necessário se mostra haver antes o desejo por esta ocorrência. Tal se justifica pela impossibilidade de impor aos indivíduos que vivam o Espaço Estético.

Ao entender-se que a obrigatoriedade despreza a capacidade de entendimento e reflexão – a menos que ela se faça objeto sobre o qual se refletir, o que a faria passível de mudanças – por não comportar o diálogo sobre o que se impõe ou obriga, evidencia-se a impossibilidade de obrigar indivíduos a viverem tal espaço.

Há incongruência entre imposição e constituição do Espaço Estético, cujo perfil nasce dos indivíduos componentes desse espaço, que cooperará para que os mesmos pensem, sintam e ajam. Isto gera a reflexão, que lhes permite autoconhecimento. Nas próprias pertinências das propriedades do Espaço Estético ao espaço do processo educativo formal tal já se faz identificável.

### **Quanto à plasticidade**

Essa propriedade do Espaço Estético revela-se diretamente ligada à possibilidade da aprendizagem e do conhecimento, posto ser ela atributo da mente, que se fez e faz garantia de adaptação do ser humano no decorrer de sua jornada evolutiva, a qual se encontra em processo.

Faz-se aberta a oportunidade para que se releve que a referência para interpretar, conhecer e aprender provém de representações do organismo pelo cérebro, do corpo em interação sócio-cultural e ambiental, na qual se dão vivências, que envolvem emoção: nele se registra a História da humanidade, desde sua dependência e necessidade de aprender, para sobreviver, até à coerção social, para ser aceito e dar continuidade à sociedade e à existência da espécie.

O corpo se põe à mostra em constante mudança, envolta em grande complexidade, que representa o ser humano em sua corporeidade e na caminhada pela humanização pretendida.

Logo, para atender às demandas provenientes de um ser com tal histórico, o processo educativo, do qual formalmente o indivíduo deve participar, só o fará

mediante a desvinculação da concepção de que a mente seja um espelho que reflete a realidade.

Carece chamar a si a consciência sobre o ser dinâmico, de multipersonalidades potenciais, que requer respeito, tolerância, compreensão, liberdade, empatia, amor, para desenvolver as tão desejadas responsabilidades e respeito, na opção, em meio às suas experiências enquanto indivíduos, a uma vivência social mais humanizada.

A plasticidade no contexto do Espaço Estético ilumina o ser humano, que se revela num constante vir-a-ser, desejoso de um processo, que lhe permita refletir sobre si, sobre suas escolhas, limitações e possibilidades – sua corporeidade e singularidade.

Torna visível que não se faz pertinente oferecer ao indivíduo um processo educativo manipulador, mas antes atentar para sua intimidade, que permite o diálogo entre o sentir, o pensar e o ser – ter clareza de que ele, ao aprender, apreende pela sua corporeidade.

Atentar ao caráter plástico da mente humana deixa transparecer frente às situações diversas, vividas pelo indivíduo, que este se expressa num ato resultante da razão e de uma emoção, que caracteriza esta expressão – indicativos da importância da educação da vontade. Faz transparecer também o quanto a abertura à mudança de pensamento e valores, incorporados, depende da oportunidade de reagir, pois o imprevisível e o ambíguo são elementos cooperadores, para que as capacidades de atuar dos hemisférios cerebrais se desenvolvam.

Considere-se então, se o espaço educativo formal mantém-se, ou não, reproduzidor de uma pedagogia, cujo alvo é desenvolver seres mecanizados, com respostas certas para questões ensaiadas, cujas oportunidades para desenvolvimento de seus raciocínios se fecham em cotidianos tais, que o sentir e o pensar não são chamados ao exercício. E poder-se-ia acrescentar que se considere se o alcance de tal alvo não tem sido frustrado e frustrante.

Negar um espaço de vivência de embates de idéias, de concepções, de verdades; de diálogo, de experiência de improvisação, de elaboração de hipóteses é negar ao indivíduo que venha a se reconhecer.

Cabe o cuidado de não fechar-se na racionalização, que dificulta o reconhecimento do erro, dos limites da própria razão e da incerteza; de abrir-se à racionalidade, indicativa de um saber a ser completado e suscetível a modificações.

Isso instaura uma dinâmica, que só achará espaço entre os desejosos de um contexto, que respeite a presente condição evolutiva do ser humano em sua jornada de aprendizagem, que se faz garantia de sua vida; entre aqueles que se façam dispostos a reformar seu pensamento frente à consciência de ser parte integrante de um processo, que compreende o ser humano como parte de um complexo, que extrapola seu ser individual.

Importa observar ainda que a plasticidade evidencie a pertinência de relevar a importância da linguagem no processo educativo formal, uma vez que concebida como virtualidade plástica coopera para o desenvolvimento da mente humana. Também enquanto viabilizadora da comunicação – na qual o amor é considerado precedente e procedente da palavra –, que propicia a compreensão, cujo caráter é ético.

Considere-se que o intercâmbio lingüístico se faz propulsor de transformações, e as palavras se atrelam a um viver concreto, no qual o indivíduo pode se revelar. Nada mais plausível de consideração para um processo educativo!

Atente-se que uma dada informação pode ser rejeitada, ou acolhida, ou ter alterado o seu significado; pode ser controlada e fazer-se meio de controle social – linguagem e homem se fazem num viver concreto –, ao incorporar-se no viver. A linguagem modifica a estrutura do indivíduo e coopera para a construção do coletivo.

Qual linguagem tem encontrado morada no espaço do processo educativo formal? Como tem cooperado para a formação de indivíduos mais humanos?

Reforça-se diante disso o caráter indispensável da presença da comunicação no espaço do processo educativo formal, relevando-se que a compreensão está intrinsecamente ligada a ela. Logo, ao existir um discurso favorável ao desenvolvimento da compreensão por parte dos indivíduos, há que se trazer a linguagem para um contexto significativo, no qual ela não se faça meio de exclusão por parte de grupos dominantes, mas antes, assuma um caráter democrático e viabilizador de conhecimento.

Trazer para o espaço do processo educativo formal a propriedade da plasticidade, participe na composição do Espaço Estético, é na verdade atender ao requisito do reconhecimento da plasticidade, que o ser humano complexo comporta: o caráter plástico da mente humana, que não se estagna. É reconhecer o indivíduo em sua corporeidade – dotada de ambigüidades –, que é sua possibilidade de aprender e que requer algo significativo do processo educativo, algo que some ao

seu prosseguir em desenvolvimento. É valorizar a linguagem na relação que ela estabelece entre os seres humanos e não desprezar a presença do amor a permear as relações, como garantia da legitimidade do outro. É considerar a importância da emoção, para a valorização do potencial criativo e intelectual do indivíduo.

### **Quanto à dicotomia e à dicotomização**

Enquanto componentes de uma das propriedades do Espaço Estético, abrem caminho à consideração sobre a ocupação do espaço pelo imaginário e pelo físico – comporta o objetivo e o subjetivo – ao por o ser humano a observar-se nas possibilidades várias de viver um espaço.

Considerado o ser humano no embate com sua finitude, vê-se transparecer como dispõe de sua capacidade imaginativa, para enfrentá-la – cria vida da morte. Cotidianamente vidas se produzem – a história se produz – povoada de personagens, que vivem papéis tão diversos quanto possíveis.

Papéis que se lhes imprimem nos corpos e ganham vida, tal qual um ator a viver seu personagem. Eles identificam o indivíduo enquanto sujeito social. Mecanizam-no e silenciam-no.

Tais papéis exigem dos corpos mudanças e os mesmos se adequam, adaptam-se, carecem responder ao que deles se requisita, para perseguirem na produção da sociedade, enquanto são por ela produzidos. Ocorre mesmo haver um outro no papel de seu observador – a quem caberá a severidade, o rigor, a seriedade e quem sabe, o despotismo –, que se impõe em nome de proteção e cuidado, ou vigilância e opressão, que impede o humor, o amor, o sonho, a vida, reduz e mutila o indivíduo.

Identifica-se, frente a isso a impossibilidade da disjunção corpo/ psique/ cultura. A marca está no indivíduo, desde o nascimento. Tudo que é proibido ao corpo é proibido ao indivíduo, como também tudo o que se lhe permite ou proporciona.

Percebe-se que ao constituir-se ser humano, far-se-á o indivíduo falho mediante o indivíduo ideal: aquele que mais se adequar ao modelo convencional. Indivíduo, que se mostra como o querem ver, ainda que deformado, para garantia do meio social, que com ele compactua.

Ponha-se em consideração o significado destas informações, para o espaço do processo educativo formal. Significaria pensar o indivíduo vigiado – o que difere

de cuidado –, que tem de antemão ditado sobre si o que deverá executar, perante normas e regimentos. Acredita-se que de tal significação já tomou posse esse espaço.

Propõe-se, então, a posse de um pensar outro.

Frente à versatilidade, da qual é dotado o ser humano e da qual se utiliza, para responder à pressão social, que se lhe impõem, percebe-se que se faria em ganho à sociedade se tais aptidões fossem viabilizadas em suas manifestações - isso pensando o indivíduo em seu desenvolvimento, na vida nele revelada. Seria legar-lhe o papel de atuar e experimentar, não somente de atender e executar papéis, que lhes destinam. Experiência essa de ocorrência no Espaço Estético, considerada pertinente ao espaço do processo educativo formal.

Para tal consideração, necessário se faz direcionar-se ao campo ético e então se fará perceptível como a ética permeia as ocorrências, que se dão no Espaço Estético.

A propriedade dicotômica propõe o ato de observar com um outro intento. Ao possibilitar ao indivíduo se observar e ser observado – e também ser observador de um outro, que também observa a si mesmo –, possibilita que se veja indivíduo e ser social, provedor e necessitado. A empatia acha lugar no viver e no conviver. A comunicação se instala, para além do verbal, e põe em evidência o emocional, no modo de fazer – o indivíduo percebe que compartilha da humanidade comum a todos.

Importa considerar que no Espaço Estético faz-se ligação desses seres ao espaço com base no amor, que, ao permitir a interação sem imposição, leva ao conhecimento humano, que revela o espaço social como espaço de descoberta do que vir a ser, não somente para ser admitido onde reina o nós, que julga, assimila, autoriza e exclui, mas para agir.

Assim, põe-se o indivíduo no centro, como sujeito a experimentar a individualidade. E todos os demais também o podem fazê-lo. Há abertura de espaço, para se refletir sobre o que se pode ou não ser e por que. Isso contribui para a aceitação de si e do outro, em respeito a si e ao outro. Não se elimina o conflito, mas antes dele se utiliza, para gerar compreensão – faz-se a dicotomização do espaço.

Acredita-se que tais evidências, que envolvem o ser em sua complexidade, numa dinâmica complexa nos espaços, aos quais compõem, permitem pensar o

espaço formal de educação enquanto espaço complexo que é. A partir disso, torna-se difícil ignorar as ocorrências, que nele se dão.

Assim pensado, dificilmente poder-se-á manter nesse espaço, a concepção da figura do professor como aquele que se faz distante, ainda que em meio a atividades desenvolvidas, ou aquele que ignora os problemas, que julga, não digam respeito à sua disciplina específica, ou ao saber escolar instituído; a figura do aluno que deve “pôr-se em seu lugar” – expressão que reporta tanto à mobilidade relacionada ao movimento físico, quanto à mobilidade relacionada ao movimento de vir-a-ser.

A exigência do respeito unilateral, que faz somente um sujeito e impede o conflito e a conseqüente compreensão, carece perder espaço para a possibilidade de composição de um espaço outro, que propicie aos que chegam a interação por meio do amor. Por que não desejá-lo? Por que não torná-lo ação?

O **nós**, que compõe o espaço do processo educativo formal, pode aprender com o **nós**, que compõe o Espaço Estético, a não necessariamente assimilar e excluir, mas a somar na empatia, na comunicação, no amor.

A tomada de consciência do funcionamento social viabiliza ao Espaço Estético fazer do sujeito ser observado e ser observador de si e de outrem, ao lhe proporcionar o agir em torno de uma problemática a ser posta em reflexão, que pode trazer à luz incerteza, equívocos, que irão solicitar a produção de informações e conhecimento.

Quantas oportunidades são geradas a partir das problemáticas no processo formal de educação e são desprezadas? Cabe indagar como se deixa desperdiçar num espaço tão rico quanto o espaço escolar, problemáticas de riqueza e diversidade, que se fariam geradoras de conhecimento tão precioso ao ser humano.

A mesma viabilidade de constituir sujeitos, que se encontra no Espaço Estético, encontra-se aberta ao espaço do processo educativo formal, se nele também ocorrer uma tomada de consciência, que abalará a acomodação, que nele se instaura como contributiva para distribuir papéis – a partir de uma consideração biológica ou social do indivíduo – sem que o indivíduo possa escolher o seu, ou experimentar, para saber como se dará em um outro, que a ele não fora atribuído.

A ação de observar e ser observado faria do indivíduo o agente do processo educativo, retirando-lhe a figura de paciente, ou cliente, que comumente lhe é atribuído – o tornaria crítico sobre o seu fazer e sobre o fazer dos demais.

### **Quanto à tele-microscopicidade**

Essa propriedade do Espaço Estético traz consigo um chamado à perseverança no desejo de conhecer. Realça o que por vezes pode não estar à mostra por falha da percepção, por ignorância, por acobertamento de ideologias, ou inconscientemente adormecido, ou propositalmente alterado.

Uma primeira consideração cabe ao dado sobre a visão do mundo pelo indivíduo, que se faz atrelada à sua história. A partir dela, seleciona o que ver para não ser atingido nas convicções, que tem, e para tal, mais que componentes biológicos, requisitam-se interpretações.

Aparecem então os primeiros indicativos da pertinência dessa propriedade estética ao espaço do processo educativo formal. Seria desencadeadora da releitura de muitas das conclusões, que emanam no processo desse espaço. Haveria que se elaborar hipóteses: Há distorção? Esquecimento? Dificuldade? Falta de elementos? Negação?

Tal propriedade revela-se cooperadora para a identificação do erro e da ilusão – bem como da mentira –, que o real comporta.

Quando no Espaço Estético se propõe rebuscar a memória, reconstruir acontecimentos, exagerar aquilo que se julga insignificante, propõe-se operar na identificação do erro e da ilusão. O incômodo gerado desencadeia a reflexão e talvez uma reformulação possa ocorrer, a partir do entendimento, que se liga à construção simbólica construída coletivamente.

Parece crível que tal ocorrência, se viabilizada no espaço formal de educação, propiciaria uma rica experiência relacionada à credibilidade, que se atribui às informações, ou às interpretações, de imediato e também à formação de sujeitos, que ao olharem para suas ações e para sua história se avaliem.

Também pela propriedade da tele-microscopicidade do Espaço Estético é possível identificar que os seres humanos se dão num imbricamento de desejos e necessidades e a partir desse contexto, propor-lhes o que lhes é possível realizar e cooperar, para que se vejam parte do mundo no observar de si. Isso se fará possível no processo educativo formal quando o mesmo tiver superado a fragmentação, que o constitui.

Frente ao que se faz e ao que se oferece ao contingente maciço de indivíduos, que passam pelo espaço formal de educação por tempo significativo de suas vidas, os indicativos das propriedades do Espaço Estético apontam para uma

possibilidade do desabrochar da vontade de cooperar, para que se façam seres humanos conhecedores de si, cooperativos e conscientes de sua importância em meio à sociedade a qual compõem.

Caberia a decisão por se desvencilhar de todo um aparato, que rege o pensamento educacional formal, e tomar consciência do indivíduo enquanto ser universal; da necessidade de constante busca por conhecimento, que gere competência; da dimensão estética envolvida no educar; da incerteza, falibilidade, dependência e ambigüidades, que envolvem o ser humano; da indispensabilidade do amor e do diálogo.

Desenvolvida essa consciência, ter-se-á desenvolvida também a consciência do real papel de servidora, que a instituição deve ocupar: servidora na formação de seres humanos, sim – seres humanos que gozem da humanidade, que vêm perseguindo no decorrer de sua evolução, a qual é geradora também de transformações na corporalidade, que precisam ser reconhecidas e legitimadas dentro do processo formal de educação.

Revela-se a carência de liberdade, indispensável ao autoconhecimento, que faz do indivíduo um conhecedor de suas possibilidades e limitações, enquanto ser atrelado a um contexto existencial, que não se reduz a ele mesmo.

Evidencia-se a não pertinência do desprezo à significância da emoção nessa trajetória, posto que esta assuma juntamente com a razão a configuração das ações dos sujeitos sociais. Com isso se entende, abre-se de maneira mais expressiva a relevância de se pensar a partir do Espaço Estético a viabilização do espaço do processo educativo formal, que tem gerado tanto mal estar na contemporaneidade pela configuração, que tem mantido: espaço físico, que recebe indivíduos para padronização.

Identifica-se no Espaço Estético, que suas propriedades se fundamentam na constituição de um sujeito, que faz uso de sua individualidade, de sua subjetividade, para apropriar-se de verdades, sem que essas anulem – nas relações, nas quais se põe – a possibilidade de visão de mundo também na perspectiva do outro, que com ele compõe este espaço. Tal identificação encontraria um campo riquíssimo no espaço educativo formal, que comporta grande diversidade, para que se vislumbre com isso, a extrapolação dessa experiência para o espaço mais amplo de convivência, o qual o indivíduo também compõe.

Pondera-se que frente à complexidade da sociedade contemporânea, não se possa eliminar a competição, mas o indicativo do amor como um princípio, que pode ser tomado como organizador da sociedade, não deve ser desprezado, principalmente na fase de formação do indivíduo, quando este se dirige ao espaço do processo educativo formal, o qual não tem por prioridade estabelecer a competitividade.

A prioridade seria possibilitar um espaço de vivências concorrentes à formação de indivíduos para uma sociedade, para um mundo no qual não se tenha por meta a eliminação do outro – quaisquer que sejam os campos – mas, sim, o reconhecimento de que o mundo, que se vive, pode abrigar todos. Ponderações, que se encontram nos fundamentos das propriedades atribuídas ao Espaço Estético.

As propriedades do Espaço Estético tornam viável que se descortine a complexidade, não como resposta ou certeza, mas antes como incerteza, que gera necessidade de ser prudente. Também se revela a existência da possibilidade de se libertar do determinismo, já que as escolhas, ainda que inconscientes, fazem-se significativas na construção da história do indivíduo.

O Espaço Estético torna possível que se viva um espaço, no qual a experiência se dê num tempo de acontecimentos da vivência e sirva assim de referência para um viver mais humanizado, porque as experiências dão validade a essa outra possibilidade de viver, que se abre; porque põe em evidência o indivíduo, suas relações, e se mostra viabilizador de uma educação para a solidariedade, para desenvolvimento da compreensão, para a abertura à diversidade, que promove a aceitação. Mostra-se pela dinâmica, que se nele se instala, que é possível criar um espaço educativo, no qual todos cabem e assim mostra a possibilidade de um mundo, que também se faça tal e qual.

Não se trata de fazer da escola um teatro, e de nesse espaço aplicar-se a exercícios específicos de teatralização, para autoconhecimento. Mas sim, de beber na mesma fonte, que bebe esta arte do fazer humano e saciar com a mesma água, com a qual se saciam os indivíduos, que buscam no teatro entendimento de seus cotidianos, com a diferença de que o intento é de que não se constituam somente platéia; de tratar o fazer do processo educativo como o fazer estético, que se crê ele ser; dar significado ao que se apresenta ao indivíduo, independente da área do conhecimento a qual se atribua o saber – o conhecimento é um todo –, a partir do

significado, que se lhe propicia construir, porque atrelado a seu viver, no qual se faz, numa totalidade.

Não há como se pensar a viabilidade dos apontamentos, que fundamentam as propriedades do Espaço Estético, para o espaço formal de educação se inexistir o reconhecimento da necessidade da reconfiguração do espaço do processo educativo formal como um meio possível de cooperação, para uma reconfiguração do viver em sociedade, que se diferencie do viver em competição, ou na negação.

Reconhecer a validade das propriedades do Espaço Estético para o espaço do processo educativo formal implica reconhecer o indivíduo, que nele chega, em sua corporeidade; reconhecer-se ser humano passível de desejar mais do que guiar e cuidar o outro, controlá-lo, ditar-lhe o que ser e como ser, quiçá anulá-lo; reconhecer antes em si mesmo as necessidades e desejos, que porta o ser humano, que aprende e conhece, e a preciosidade da comunicação e do diálogo; dispor-se a duvidar das próprias intenções e convicções, de modo a atentar para a contribuição, que o outro pode trazer às interpretações, que se constroem no viver.

Uma vez ocorrido este reconhecimento entende-se criada a oportunidade de convidar outros a participarem dessa mesma experiência de humanização, pois o olhar, que se porá sobre eles, já estará modificado e mais solidário. Pode-se, talvez, dizer, que o Espaço Estético começa a ser vivido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANA CAROLINA E TONHO VILLEROY. Pra rua me levar. Intérprete Ana Carolina. In: **Perfil** Sony & BMG, 2005, 1 CD-ROM faixa 9. (3min50s)
- ANDRADE, C. D. de. **Nova reunião**: 19 livros de poesia. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1983.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. e SUNG, J. M. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARON, D. **Alfabetização cultural**: a luta íntima por uma nova humanidade. São Paulo: Alfarrábio, 2004.
- BÍBLIA, Tradução Ecumênica, SP: Loyola, 1994. pp. 2011-12
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 6ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- \_\_\_\_\_. **O arco-íris do desejo**: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1996.
- CABRAL FILHO, J. E.; CASTRO, R. M. de; GUEDES, R. C. de A. Estimulação psicossocial e plasticidade cerebral em desnutridos. in: **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, vol 2, nº 1 – Recife Jan./ Apr. Acesso em 2002 <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-38292002000100003&script=sciarttext> – acessado em 09/02/2007
- COSTA NETO E WALTER FRANCO. Totem. Intérprete Walter Franco. In: **Tutano** A&R: Mauricio Tagliari, s/data. 1 CD-ROM Faixa 5.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.
- GILBERTO GIL. Domingo no parque In: **Gilberto Gil**. Millennium, s/data, faixa 1, (3min37s)
- GOLEMAN, D., Ph.D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente/ Daniel Goleman**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GONZAGUINHA. O que é o que é. Intérprete Gonzaguinha. In: **Gonzaguinha Identidade** Emi Music Ltda, 2002. 1 CD Faixa 4

- HEREDIA, V. Razón de vivir. Intérprete Mercedes Sosa. In: Mercedes Sosa. **Oro**. Polygram Discos S.A., 1995. 1 CD-ROM Faixa 6 (3min48s).
- LANDOWSKI, E. **Presenças do Outro**. São Paulo, Editora Perspectiva S.A., 2002.
- LISPECTOR, C. **Aprendendo a viver – Imagens** Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- MÁRQUEZ, G. G. El ahogado más hermoso del mundo. in: GONZÁLEZ, M. I.; RÉBORI, C. (orgs). **Breve antologia de cuentos 2** Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A., 2001.
- MATURANA R, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.
- \_\_\_\_\_. REZEPKA, S. N. de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MEIRELES, C. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- \_\_\_\_\_. **As palavras voam**. Org. Bartolomeu Campos de Queiros. São Paulo: Moderna, 2005.
- MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar**. 19ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, E. **O homem e a morte**. Portugal: Europa-América, LDA, (1976?).
- \_\_\_\_\_. MORIN, E. **Para sair do século XX/ Edgar Morin**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Edgar Morin: ninguém sabe o dia que nascerá**. São Paulo: Unesp; 2002.
- \_\_\_\_\_. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004a.
- \_\_\_\_\_. **O método I: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O método V: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- NERUDA, P. **Presente de um poeta**. Cotia, SP: Vergara & Riba Editoras, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Últimos poemas**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

- NUNES, B. **A filosofia contemporânea**. 2ª edição. São paulo: Ática, 1991, pp. 35-49
- PESSOA, F. **Poesia II 1930-1933**. Portugal: Publicação Europa-América, Lda, s.d.
- \_\_\_\_\_. **Poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (1985?).
- \_\_\_\_\_. **O Eu profundo e os outros eus: seleção poética** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, s.d.
- \_\_\_\_\_. **As múltiplas faces de Fernando Pessoa** São Paulo: Núcleo, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Poesias**. Porto Alegre: L&PM, 1996.
- READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- RUSSO, R. Há Tempos. Intérprete: Legião Urbana. In: **As quatro estações**. EMI, 1995, 1CD-ROM, faixa 1 (3min16s)
- SATER, A.; TEIXEIRA, R. Tocando em frente. Intérprete Maria Bathânia. In: Maria Bethânia. **A intérprete** Universal Music Ltda, 2000. 1 CD-ROM Faixa 1 (2min45s)
- SEIXAS, R.; NOVA, M. Carpinteiro do Universo. Intérprete Raul Seixas. In: **Maluco Beleza** 1CD WEA, s.d. 1CD-ROM Faixa 2
- SERRES, M. **Hominescência: o começo de uma outra humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)