



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Maristela Barenco Corrêa de Mello

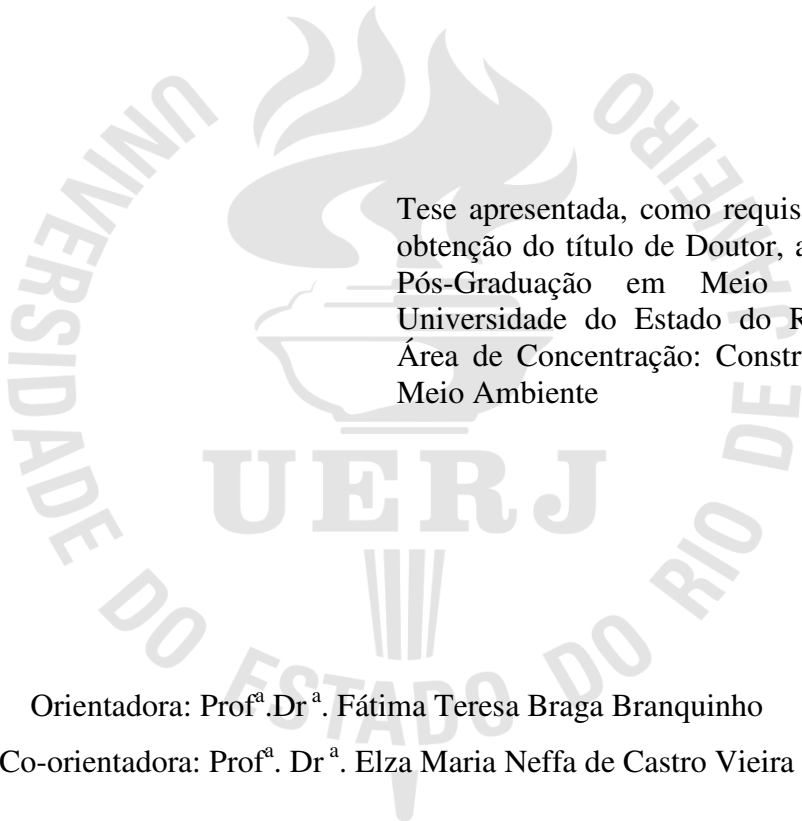
**Uma Educação Ambiental como Estética da Existência e Epistemologia dos
Nexos: a experiência socioeducativa do Projeto Florescer**

Rio de Janeiro

2011

Maristela Barenco Corrêa de Mello

**Uma Educação Ambiental como Estética da Existência e Epistemologia dos
Nexos: a experiência socioeducativa do Projeto Florescer**



Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Meio Ambiente, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de Concentração: Construção Social do
Meio Ambiente

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Fátima Teresa Braga Branquinho

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Elza Maria Neffa de Castro Vieira

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC-A

M527 Mello, Maristela Barenco Corrêa de.
Uma educação ambiental como estética da existência e epistemologia dos nexos: a experiência socioeducativa do Projeto Florescer /Maristela Barenco Corrêa de Mello. - 2011.
299 f: 33 il.

Orientador: Fátima Teresa Braga Branquinho
Co-orientador: Elza Maria Neffa de C. Vieira
Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Bibliografia: f.258-267

1. Educação ambiental - Teses. I. Branquinho, Fátima Teresa Braga. II. Castro, Elza Maria Neffa Vieira de. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. IV. Título.

CDU 504.75: 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Maristela Barenco Corrêa deMello

Data

Maristela Barenco Corrêa de Mello

**Uma Educação Ambiental como Estética da Existência e Epistemologia dos
Nexos: a experiência socioeducativa do Projeto Florescer**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-graduação em Meio Ambiente, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de Concentração: Construção Social do
Meio Ambiente

Aprovada em 13 de junho de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a.Dr^a. Fátima Teresa Braga Branquinho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a.Dr^a.Elza Maria Neffa de Castro Vieira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dra. Carmem Lúcia Vidal Pérez
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Mauro Guimarães
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Walter Omar Kohan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

À Clara, cuja existência me possibilita a experiência mais fantástica, de pura criação,
de ser mãe.

Ao João, meu companheiro, que experimenta a vida como celebração diária, seja
como ela for, que encanta o meu mundo com o amor pela musicalidade, pela poesia, pela
imprevisibilidade, pela arte, pela inteligência e pelo gosto pela justiça, proporcionando-me o
suprimento de amor que eu necessito para poder criar e acreditar que o mundo pode ser
diferente.

À Pacha Mama, por sua imensa generosidade.

AGRADECIMENTOS

Levei muito tempo em minha vida para perceber que o que mais me fascina no conjunto da existência são as relações entre as pessoas, situações, acontecimentos, os encontros e os afetos. Há muito tempo deixei de acreditar nas pessoas, como se fossem entidades isoladas e determinadas por suas essências. Acredito nos encontros e também nos desencontros, como fluxos que nos atravessam e vão nos constituindo, em arranjos sempre únicos e provisórios. Aprecio, na Ética de Espinosa, a força dos bons afetos, que expandem a nossa potência de agir.

Desta experiência da vida como relações, destaco a força dos encontros e sua dinâmica catalisadora, cuja interação é capaz de produzir possibilidades inéditas, sem a qual tudo seria diferente, e que, quando saudável possibilita que nos sintamos a um só tempo inteiramente livres e autônomos, mas profundamente diferentes e marcados pelo outro.

Eu confesso que não sei o que sou nem o que seria sem os meus encontros e os meus desencontros... Por isso quero agradecer a alguns destes grandes afetos:

Agradeço ao PPG-MA, que me acolheu desde a entrevista, acreditou no meu projeto e me apoiou em todos os momentos.

À Professora Fátima Branquinho, minha orientadora, por me ensinar, com o seu jeito de ser e em todos os momentos, que delicadeza e sensibilidade, amorosidade e generosidade, inteligência e competência, podem fazer rizoma no espaço da Academia.

À minha co-orientadora, Professora Elza Neffa, que sabe tecer como ninguém a dimensão socioambiental com fios de complexidade.

Ao Professor Saldanha, por incentivar-me a escrita e a produção acadêmica.

À Professora Cida, por ter me emocionado e ampliado a minha potência de agir em suas aulas regadas a emoção, poesia, arte, cultura e complexidade.

Ao Professor Walter Kohan, cujo encontro me desvelou a infantilidade como condição da existência.

Aos Professores Mauro Guimarães e Carmem Lúcia Vidal Pérez, por aceitarem gentilmente fazerem parte da banca examinadora.

Às amigas Maria Isabel e Fatima Kzam, companheiras queridas e amigas, a quem muito admiro e agradeço. E aos demais colegas que fizeram do doutorado uma experiência de alegria.

Aos jovens do Centro de Defesa dos Direitos Humanos, que me ensinaram aquilo que de melhor aprendi.

À minha família, mãe e irmãos, por compartilharem sempre a determinação de acreditar e fazer o melhor. À minha irmã Marisol, por dialogar com os meus textos.

À amiga Tenzin Namdrol, monja budista, cuja proximidade e lucidez, nos últimos anos, fez-me repensar os meus princípios político-pedagógicos, mas, sobretudo, a própria vida. Gratidão!

Ao Prolic, Programa de Lideranças Católicas, por me apoiar institucionalmente em todo o processo.

À Capes, pelo financiamento que me possibilitou, nos últimos tempos, dedicação exclusiva.

Ao João e à Clara, pela paciência cotidiana, pela cumplicidade e pela companhia em todo o processo.

À Vida, pelo dom da existência.

Por que não amei somente
as rosas repentinas,
as marcas de junho,
as luas sobre o mar?

Por que tive de amar
a rosa e a justiça,
o mar e a justiça,
a justiça e a luz?

Juan Gonzalo Rose

RESUMO

MELLO, Maristela Barenco Corrêa de. *Uma Educação Ambiental como Estética da Existência e Epistemologia dos Nexos: a experiência socioeducativa do Projeto Florescer*. 2011. 299 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) -Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Partindo da constatação da emergência de uma crise ambiental planetária e das várias concepções de Educação Ambiental que têm emergido como tentativas de dialogar com tal crise, a presente tese consiste na postulação e aprofundamento de quatro enunciados – expressões de problemáticas teórico-práticas, delineadas na experiência pessoal e profissional interdisciplinar da autora -, aqui apresentados na forma de indagações paradigmáticas, epistemológicas, teórico-filosóficas e político-pedagógicas. O objetivo da presente pesquisa é contribuir com o campo dos processos de educação ambiental comprometidos com os modos de singularização emancipatórios, através de proposições reflexivas que possam evidenciar outras bases epistemológicas, filosóficas e conceituais à Educação. O Enunciado I, tendo como referências, sobretudo, a *lógica rizomática*, de Deleuze e Guattari, a *ecologia dos saberes* e as *epistemologias do Sul*, de Santos, e o conceito de complexidade, de Morin, postula a necessidade de emergência de uma Epistemologia dos Nexos, como conjunto de epistemologias, que nos possibilite restaurar a capacidade perceptiva de leitura do mundo em sua inteligibilidade e sensibilidade relacional, complexa, de conexões com nexos, a partir da problematização de uma herança epistemológica hegemônica que, contra a diversidade epistemológica do mundo, foi tecida com os fios da trama colonialista e ocidental cristã. O Enunciado II postula uma Educação Ambiental comprometida com a diversidade de modos e formas de conhecer, de se envolver e dialogar com a realidade e a vida, para além da racionalidade moderna e o conhecimento científico, tendo como referências, sobretudo, Freire, Santos, Maturana e Leloup. O Enunciado III pretende trazer à reflexão, sobretudo com Guattari, Rolnik e Godoy, a importância dos processos subjetivos como matérias-primas e instâncias de modelização na consolidação dos modelos econômicos, que historicamente tem se mantido invisibilizados dentro dos ideários políticos e educacionais, a serviço de uma ideologia dominante. Para tanto trabalha os conceitos de subjetivação, singularização, micropolítica e perspectivas minoritárias. Finalmente, o Enunciado IV, tomando algumas noções da filosofia – a saber, o *daimon* grego, trazido por Boff, como dimensão interior humana; o *compromisso quântico* em Zohar, que postula um novo modelo relacional; a noção de *afetos* na Ética de Espinosa, como encontros que possibilitam a expansão ou diminuição de uma *potência de agir*; a noção de *afirmação da vida*, em Nietzsche, enquanto alegria e abundância, como uma *estética da existência*; e a noção de *cuidado de si*, de Foucault, como uma prática de autonomia do ser – postula a proposição de uma Ética Ambiental, como Estética, comprometida com um fazer artístico de ser humano e de seus modos de existência. Tais enunciados, sistematizados através de uma metodologia qualitativa e cartográfica, serão colocados em diálogo, na forma de um Estudo de Caso, com um projeto social que trabalha com jovens, denominado *Projeto Florescer: Arte-educação, Cidadania e Ecologia para Jovens*, evidenciando ao campo dos processos de educação ambiental uma diversidade de modos educativos - poéticos, políticos, éticos, estéticos e místicos, capazes de tocar o mundo e o ser humano naquilo que eles têm de mais inédito, inusitado e especial.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Subjetividade. Epistemologia dos Nexos. Ética. Estética da Existência.

ABSTRACT

Starting from the evidence of a emergent global environmental crisis and the various conceptions of environmental education that have emerged as attempts to engage with such crisis, this thesis consists in postulation and further development of four statements - expressions of theoretical-practical problems outlined in the personal experience and interdisciplinary professional of the author - here presented as paradigmatic, epistemological, theoretical- philosophical, political and pedagogical questions. The objective of this research is contribute to the field of the environmental education processes engaged in singling emancipatory modes through reflexive propositions that can evidence other epistemological, philosophical and conceptual base to Education. The Statement I, taking as references Deleuze and Guattari rhizomatic logic, the ecology of knowledge and epistemologies of South by Santos and the concept of complexity development by Morin, postulates the need of emergency of an Epistemology of the Nexus, as a set of epistemologies, which enables us restore the perceptive ability of reading the world in its sensibility and intelligibility relational, complex, of connections with nexus, from the questioning of a hegemonic epistemological legacy that against the epistemological diversity of the world, was woven with the threads of colonialism and Western Christian. The Statement II postulates an environmental education compromised with the diversity in modes and forms of knowledge, engage and dialogue with reality and life, beyond rationality and scientific knowledge, with references, particularly, Freire, Santos, Maturana and Leloup. The Statement III intends to bring to reflection, especially with Guattari, Rolnik and Godoy, to the importance of subjective processes as raw materials and levels of modelization in the consolidation of economic models, which historically has remained invisible in the political and educational ideals, in a service of a dominant ideology. With this purpose this statement works the concepts of subjectivation, singularization, and micropolicy and minority perspectives. Finally, the Statement IV, taking some notions of philosophy - namely, the Greek *daimon*, brought by Boff as an human inner dimension; the *commitment quantum* by Zohar, that postulates a new relational model; the notion of *affect* in Spinoza's Ethics, as meetings that allow expansion or reduction of the *power of acting*; the notion of *affirmation of life*, in Nietzsche, while joy and abundance, as an *aesthetics of existence*; and the notion of *self care*, by Foucault, as a practice of autonomy of being - that postulates an Environmental Ethics, Aesthetics committed to an artistic doing of humans and their ways of life. Such statements, systematized through a qualitative and cartographic methodology, will be placed in dialogue, in form of a case study, with a social project that works with young people, called denominado *Projeto Florescer: Arte-educação, Cidadania e Ecologia para Jovens*, showing the field of environmental education processes a diversity of educational modes - poetic, political, ethical, aesthetic and mystical, able to touch the world and human beings in what they have more unique, unusual and special .

Key-words: Environmental Education. Subjectivity. Epistemology of the Nexus. Ethics. Aesthetics of Existence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 <i>BLOWBALL</i> (M.C. ESCHER, 1943).....	74
FOTOGRAFIA 1: QUADRO “INTER-RELAÇÃO” (RENATA THEOBALD)	100
FIGURA 2: OUTRO MUNDO (M. C. ESCHER, 1947)	110
FOTOGRAFIA 2: QUADRO <i>VIDA E IMAGINAÇÃO - O MÁGICO ENCONTRO LITERÁRIO</i> (FABIANO BITTENCOURT)	143
FIGURA 3: LAÇO (M.C. ESCHER, 1956)	156
FOTOGRAFIA 3: QUADRO <i>MANDALA</i> , (RAQUEL VARGAS)	184
FIGURA 4: <i>TRÊS MUNDOS</i> (M.C. ESCHER, 1955).....	194
FOTOGRAFIA 4: <i>CARAVANA DA ALEGRIA - A VIDA COMO CELEBRAÇÃO</i> (FABIANO BITTENCOURT)..	234
FOTOGRAFIA 5: DINÂMICA “ESCRAVOS DE JÓ”	287
FOTOGRAFIA 6: DINÂMICA DO RETRATO VIVO.....	287
FOTOGRAFIA 7: EXERCÍCIO DOS ARGUMENTOS E CONTRA-ARGUMENTOS	288
FOTOGRAFIA 8: ELABORAÇÃO DE OBJETOS COLETIVOS	288
FOTOGRAFIA 9: ESTRÉIA DO ESPETÁCULO TEATRAL <i>A MORTE E A</i>	289
FOTOGRAFIA 10: O VELÓRIO DE “QUINCAS”	289
FOTOGRAFIA 11: O CADÁVER DE “QUINCAS” NOS BRAÇOS DE SUA AMADA.....	290
FOTOGRAFIA 12: ESTRÉIA DO ESPETÁCULO “O CORTIÇO”.....	290
FOTOGRAFIA 13: PEÇA “O CORTIÇO”, DE ALUÍSIO DE AZEVEDO, 2005.....	291
FOTOGRAFIA 14: O DEMÔNIO DE “O AUTO DA COMPADECIDA” - 2004	291
FOTOGRAFIA 15: JOÃO GRILO, CHICÓ E SACRISTÃO, PERSONAGENS DE ARIANO SUASSUNA ..	292
FOTOGRAFIA 16: CONVITE DA EXPOSIÇÃO FILHOS DA TERRA (SÃO PAULO, 2008).....	292
FOTOGRAFIA 17: JOVENS EXPOSITORES: CLEONICE FERNANDES, RAQUEL VARGAS, SIDNEI HAN E FABIANO BITTENCOURT	293
FOTOGRAFIA 18: CARTAZ-CONVITE DA EXPOSIÇÃO	293
FOTOGRAFIA 19: PAINEL EM FRENTE AO CENTRO CULTURAL CAIXA ECONÔMICA, SÃO PAULO	294
FOTOGRAFIA 20: ENTRADA DA GALERIA.....	294
FOTOGRAFIA 21: OFICINA ARTÍSTICA OFERECIDA PELOS JOVENS DO FLORESCER (SÃO PAULO, 2008)	295
FOTOGRAFIA 22: OFICINA COM MÃES E FILHAS, MINISTRADA PELOS JOVENS (FOZ DO IGUAÇU, 2007)	295
FOTOGRAFIA 23: OS JOVENS SÃO ENTREVISTADOS POR UM CANAL DE TV	296
FOTOGRAFIA 24: APRESENTAÇÃO DOS MATERIAIS NATURAIS PARA CONFECÇÃO DE CARTÕES ECOARTESANAIS	296
FOTOGRAFIA 25: OFICINA DOS JOVENS COM MULHERES.....	297
FOTOGRAFIA 26: MANDALA FEITA COM SEMENTES E FIAPOS DE PENAS DE PÁSSAROS (RAQUEL VARGAS).....	297
FOTOGRAFIA 27: GRUPO DE JOVENS ARTISTAS	298

FOTOGRAFIA 28: <i>AS LAVADEIRAS</i> , DE CLEONICE FERNANDES	298
FOTOGRAFIA 29: QUADRO “COM-PAIXÃO” (FABIANO BITTENCOURT) – A CONVERSÃO (DE S. FRANCISCO DE ASSIS) COMO DESCOBERTA DO OUTR ELABORADO COM CASCAS DE FOLHAS, CEBOLA E AREIA.....	299

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. PROJETO FLORESCER: ARTE-EDUCAÇÃO, CIDADANIA E ECOLOGIA PARA JOVENS	38
1.1 Sobre a Instituição Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis	39
1.1.1 <u>Espiritualidade e Mística</u>	40
1.1.2 <u>Competência Política</u>	41
1.1.3 <u>Espaço de Formação e Articulação Políticas (não-partidária)</u>	42
1.1.4 <u>Servir à Vida – o lema do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis</u>	43
1.2 Histórico do Programa Arte-Educação, Cidadania e Ecologia	44
1.2.1 <u>Histórico do Projeto Florescer no Decorrer de suas Fases</u>	45
1.2.1.1 <u>1ª FASE - Projeto Arco-Íris da Alegria</u>	45
1.2.1.2 <u>2ª FASE - Projeto Turismo Consciente</u>	47
1.2.1.3 <u>3ª FASE - Projeto Filhos da Terra</u>	55
1.2.1.4 <u>4ª FASE – Projeto Florescer</u>	56
1.3 A Realidade da Juventude e os desafios aos nossos processos pedagógicos	60
1.4 Pesquisa com os Jovens Atendidos pelo Projeto Florescer	63
1.5 As realizações do Projeto em 10 anos de experiência	72
2. ENUNCIADO I: POR UMA EPISTEMOLOGIA DOS NEXOS	74
2.1 A Invisibilidade do Debate Epistemológico	77
2.2 A Episteme Moderna como Invenção e a proposição de outras referências epistemológicas: <i>as epistemologias do Sul e as epistemologias ecológicas</i>	79
2.3 Algumas noções introdutórias do Pensamento Complexo de Edgar Morin	87
2.4 A Ecologia dos Saberes de Boaventura de Sousa Santos	89
2.5 A Teoria do Rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari	90
2.6 Por uma Epistemologia dos Nexos	92
2.7 O desafio dos Epistemicídios	92
2.8 O Conceito de “Trabalho de Tradução” e de “Zonas de Contato”: uma contribuição a uma <i>epistemologia dos nexos</i>	93
2.9 Conexões e Nexos: o desafio da produção de sentido	94
2.10 A Reciprocidade como processo de emergência do legítimo Outro na relação	95

2.11	<i>Epistemologia dos Nexos: conexões entre totalidades ou partes?</i>	97
2.12	Uma experiência da <i>Epistemologia dos Nexos</i> no Projeto Florescer.....	100
2	ENUNCIADO II: POR UMA DIVERSIDADE DE FORMAS DE CONHECIMENTO	110
3.1	Refletindo sobre a História	113
3.2	Situando a problemática a partir de fatos da realidade	115
3.3	Racionalidade: uma entre muitas outras dimensões do humano	120
3.3.1	<u>Sujeito e Objeto: uma invenção epistemológica</u>	126
3.4	Conhecimento Científico: um entre muitos modos legítimos de conhecer	130
3.5	Ser humano: o encontro entre emoção e racionalidade	134
3.6	Terapeutas de Alexandria: uma tradição judaica e transdisciplinar de conhecimento	136
3.6.1	<u>Os diferentes níveis do Amor</u>	138
3.6.2	<u>O corpo como lugar de cognição</u>	138
3.7	Reflexões que permanecem ao campo dos processos de educação ambiental	140
3.8	O Projeto Florescer e uma experiência de múltiplas formas de conhecer, se envolver e dialogar com a realidade e a vida	143
4	ENUNCIADO III: FÁBRICA OU ATELIÊ DE SUBJETIVIDADES?	156
4.1	A Fábrica e o Ateliê: produção de subjetividades e subjetividades em criação	159
4.2	A produção de Subjetividades como <i>Processos de Subjetivação</i>	165
4.3	Por uma cartografia do desejo, da subjetividade, do inconsciente	169
4.4	Subjetividades em criação como <i>Modos de Singularização</i>	171
4.5	Por uma “menor das ecologias”	173
4.6	Uma Educação Ambiental como Ateliê: inventando <i>modos de singularização</i>	175
4.7	Oficina de Artes com Mulheres	179
4.8	O Projeto Florescer como Ateliê de <i>Modos de Singularização</i>	184
V.	ENUNCIADO IV: POR UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA	194
5.1	Vilarejos, Moradas, Casas	196
5.2	Crise Ética I: o esgarçamento do tecido social (<i>complexus</i>)	199
5.3	O <i>Ethos</i>, como Morada e o <i>Daimon</i>, como Gênio Protetor	201
5.4	Crise ética II: crise de um modelo de ser humano e de relações?	205
5.5	As noções de “afeto” e “potência de agir” na Ética de Espinosa	209

5.6	A noção de “estética da existência” em Nietzsche	213
5.7	A noção de “cuidado de si” em Foucault.....	219
5.8	Por uma Ética como Estética da Existência: em busca de uma síntese e uma proposição.....	225
5.9	A Estética da Existência no Projeto Florescer.....	234
	CONCLUSÕES.....	244
	REFERÊNCIAS	258
	ANEXO 1 – GLOSSÁRIO	268
	APÊNDICE A – Fotografias do Projeto Florescer	287

INTRODUÇÃO

Chaves de leitura* para dar as razões do itinerário

I.

As duas últimas décadas testemunharam o aceleração e a efetivação de um processo postulado a partir da década de 70 com a consolidação do movimento ambientalista: a irrefutabilidade de uma crise socioambiental em escala planetária. Tal processo tornou-se evidente, não tão somente pela produção de relatórios e estudos científicos¹ mas, sobretudo, pelas imagens, veiculadas pelos meios de comunicação social, das inúmeras e distintas tragédias ambientais que acometem nosso planeta. Embora a chamemos de crise ambiental -o que retrata uma lógica disjuntiva e desconexa, porque tal expressão parece se referir a uma natureza externa a nós -, cresce a consciência de que tal crise é expressão de uma múltipla crise, dos modelos humanos, políticos, científicos, desenvolvimentistas, tecnicistas, econômicos, sociais, culturais, enfim, paradigmáticos.

Neste contexto mundial a Educação Ambiental tem emergido no cenário educacional como uma urgência e um imperativo, sustentada por documentos básicos² mas, sobretudo, de diretrizes políticas, propostas político-pedagógicas e metodológicas. Tal tendência ganha força em um contexto cultural onde se atribui à Educação a responsabilidade por grande parte das transformações sociais e políticas. Não se pode mais falar em Educação sem que a conceba também como Educação Ambiental.

Contudo, por se constituir uma área do conhecimento ainda muito recente e crescente, pouco refletida em suas bases conceituais e em suas premissas paradigmáticas, epistemológicas, filosóficas e político-pedagógicas, a Educação Ambiental muitas vezes desponta de forma não crítica, como eixo transversal imperceptível, como especialidade disciplinar, em forma de projetos pontuais no ano letivo, em perspectivas normativas e

¹ Um dos primeiros relatórios, que se converteu em um dos livros mais vendidos sobre ambiente, na década de 70, e analisava os limites do desenvolvimento, foi denominado “Os Limites do Crescimento”, e ficou conhecido também como “Relatório do Clube de Roma” (por ter sido encomendado por este grupo, de caráter internacional, fundado em 1968, que reúne pessoas de várias áreas para estudar questões econômicas, políticas, relacionadas ao ambiente e ao modelo de desenvolvimento) ou “Relatório Meadows” (em função de ter sido chefiado por Dana Meadows e cientistas do Instituto de Tecnologia de Massachussets - MIT).

² Refiro-me, sobretudo, à Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Polícia Nacional de Educação Ambiental, ao documento A Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, ambos idealizados a partir da Rio-92 ou Cúpula da Terra, nomes dados à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, ocorrida no Rio de Janeiro em 1992.

mecanicistas, como trabalho temático e desarticulado, enfim, sem uma clareza e uma reflexão prévias, imprescindíveis.

II.

Partindo desta problemática, a presente tese consiste na postulação e aprofundamento de quatro enunciados –expressões de problemáticas evidenciadas em conexões teórico-práticas que foram sendo delineadas na experiência de um campo pessoal interdisciplinar³pela autora -, aqui apresentados na forma de indagações paradigmáticas, epistemológicas*, teórico-filosóficas e político-pedagógicas. O objetivo da presente pesquisa é contribuir com o campo dos processos de educação ambiental*comprometidos com os modos de singularização*, através de uma proposição reflexiva que possa evidenciar outras bases epistemológicas, filosóficas e conceituais à Educação. Tais enunciados serão colocados em diálogo, na forma de um Estudo de Caso, com um projeto social que trabalha com jovens, denominado *Projeto Florescer: Arte-educação, Cidadania e Ecologia para Jovens*.

Entendo por campo dos processos de educação ambiental um espaço de competência específica, no caso a educação ambiental, sempre em construção, marcado por relações assimétricas e ideológicas entre distintas concepções teórico-filosóficas, pedagógico-políticas e metodológico-práticas, que lutam por hegemonia, mas que não suprime e nem invisibiliza tendências.

Para realizar o que se pretende, e buscando ser conseqüente com a proposta, a presente tese não postulará os enunciados tendo como referência o campo majoritário da Educação Ambiental, seja ele formal, oficial, legal-normativo ou hegemônico. Isso significa dizer que a proposta não é trazer para o texto os documentos, tratados, protocolos e relatórios que embasam a Política Nacional de Educação Ambiental, assim como rerepresentar e discutir concepções, práticas, modelos e projetos específicos de Educação Ambiental (ainda que tal debate seja sempre muito pertinente à luz dos “processos de subjetivação* capitalística*”). Os enunciados não são propostos com o objetivo de tecer críticas às concepções da Educação

³ Como campo interdisciplinar refiro-me à vivência de aproximadamente 30 anos, inicialmente nas chamadas pastorais de base, eclesiais e cristãs, comprometida com a chamada Teologia da Libertação, movimento de expressão sobretudo latino-americana, que se consolidou no final dos anos 80 e que objetivava delinear uma *nova forma* de ser Igreja, que reconhece nos pobres e excluídos a centralidade evangélica, busca articular fé e compromisso social, que encoraja o engajamento sociopolítico, e inspira-se num a leitura socio-histórica da Bíblia; posteriormente, refiro-me também a vivências em educação popular e social desenvolvidas em diversos movimentos chamados sociais e de lutas por direitos humanos; em movimentos comprometidos com as chamadas lutas socioambientais; em movimentos psicoterapêuticos ligados às abordagens corporais, reichianas e neo-reichianas; em movimentos populares de saúde comunitária; em movimentos de estudo, formação e assessoria sociopolítica. Finalmente, de 2005 a 2009, refiro-me à docência numa pós-graduação intitulada Espiritualidade, Ecologia e Educação: uma Abordagem Transdisciplinar, onde ministrei aulas de Espiritualidade, Ecologia e Educação.

Ambiental existentes, apontando vazios, lacunas e insuficiências, tecendo juízos de valor sobre este campo, ou reforçando alguns modelos. Ainda que a postulação dos enunciados possa resultar em algum destes aspectos críticos gerais, o que se pretende aqui é “cascavilhar⁴” as premissas de uma genealogia mais remota do pensamento, de uma tradição, cuja emergência quase se perde de vista, e que por isso nos aparece como algo dado desde sempre, que consolidou uma epistemologia dominante, assim como um modelo de conhecimento, chamado científico, uma forma de racionalidade, e um modelo hegemônico de sociedade centrado no capital, que incidem sobre o campo dos processos de educação ambiental, constituindo problemáticas. Assim, a proposta é pensar para além destes territórios-referência em Educação Ambiental, problematizar questões que antecedem ao campo dos processos de educação ambiental, embora se manifestem nele, mas remontam a modelos gerativos de concepções e de pensamento. Da mesma forma, os enunciados postulados não pretendem se tornar princípios modelares de um pensamento ambiental que se pretende hegemônico e majoritário qualquer que seja ele, crítico ou conservador. Tais observações não dispensam, contudo, a demarcação do meu lugar epistêmico e sociopolítico: o de uma Educação Ambiental como práxis emancipatória, transformadora, popular, crítica e libertária, no sentido freireano (LOUREIRO, 2004, p. 59-60).

Nesse sentido, tais enunciados emergem como perspectivas “minoritárias*”, que são aquelas que se tecem traçando “linhas de fuga*” para fora de qualquer território estabelecido e essa emergência se consolida processualmente e se sustenta através de uma tripla percepção de “ausências*”, cuja superação constitui o objetivo principal da tese:

A primeira ausência tem sido exaustivamente trabalhada por Santos (2004, p.778) e seu grupo de pesquisa e foi evidenciada a partir de um projeto de investigação do autor denominado *A reinvenção da emancipação social*⁵, cujo objetivo consistia em saber em que

⁴ A expressão é utilizada de forma muito pertinente pela Profa. Maria Aparecida Lopes Nogueira, da Universidade Federal de Pernambuco, durante as suas reflexões, nas aulas de doutorado em que ministrou como professora convidada.

⁵ Tal pesquisa foi realizada em 6 países (Moçambique, África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia e Portugal) e teve, como metodologia de pesquisa a realização de entrevistas com ativistas e lideranças, movimentos e experiências sobre 5 temáticas que condensam os conflitos Norte/Sul: democracia participativa; produção e economia solidária; multiculturalismo; alternativas aos direitos de propriedade intelectual; novo internacionalismo operário. Entre as considerações muito importantes que a pesquisa parte estão a de que a experiência social mundial é muito mais ampla, complexa, rica e variada do que a tradição científica e filosófica ocidental conhece e valoriza; que há um *desperdício* da riqueza social, cuja evidência se faz notar no fato coletivo de que não se possibilita visualizar alternativas; que para combater o desperdício há que se ter mais que outra ciência social, mas um modelo diferente de racionalidade, que não só não produza esses *apagamentos* e invisibilidades, mas que nos forneça categorias que possibilitem dar novos nascimentos às práticas que se efetivam, ainda que isoladamente. Santos, em sua obra, chama a atenção para a importância de um procedimento sociológico que envolve três momentos: uma **sociologia das ausências**, que nos permita expandir o presente para apreendê-lo em sua riqueza, superando o desperdício das experiências; uma **sociologia das emergências**, que possa contrair o futuro com o objetivo de criar um espaço-tempo necessários para valorizar a experiência e superar o desperdício. E um **trabalho de tradução**, que consiste em trazer tais experiências sociais, em sua diversidade, para zonas de dialogação, no sentido de criar inteligibilidade entre as múltiplas experiências, mas sem cair no risco de uma teoria geral que as simplifique.

medida uma globalização alternativa está a ser produzida, de forma contra-hegemônica à globalização neoliberal e ao capitalismo global, por movimentos sociais e organizações não-governamentais. Santos parte inicialmente de três evidências: que há uma experiência social mundial mais ampla e variada do que a tradição científica e filosófica ocidental conhece e considera importante; que esta experiência está sendo desperdiçada e que tal desperdício aparece através da construção de um descrédito coletivo em relação às mesmas; que para superar tal desperdício, não podemos contar com esta ciência social que produz descrédito e ocultação, mas precisaremos de outra racionalidade. Na busca de outra racionalidade, Santos postula uma “sociologia das ausências*” - entre outros procedimentos sociológicos -, capaz de dilatar o presente para que as experiências produzidas como não-existentes e desperdiçadas tornem-se presenças legítimas. Tal processo de apagamentos se dá através de lógicas denominadas por ele como “monoculturas”, que subtraem a realidade produzindo apagamentos e transformando a cultura e o modo de vida ocidental, que são hegemônicos, em exclusivos sobre todos os demais.

As investigações epistemológicas de Santos ajudam-nos a compreender que uma Educação Ambiental que tenha a lógica hegemônica e ocidental como referência, além de categorias das ciências sociais convencionais, para as quais algumas questões são objetos empíricos considerado por Santos (2004, p. 786) como “impossíveis”, pode ser produtora de ausências e não-existências* e pode ser também responsável pelo desperdício das experiências sociais produzidas mundialmente. Muitas experiências sociais de sustentabilidade⁶ são concebidas e analisadas dentro de lógicas que guardam ranços das monoculturas apontadas por Santos.

A segunda ausência pode ser descrita por um esvaziamento de conceitos e de sentidos potentes*em Educação Ambiental, que sejam capazes de inventar percursos e perspectivas que não legitimem os itinerários hegemônicos, que seqüestram o novo, fazendo dele apenas roupagem outra para o estabelecido. Quero dizer que há práticas de Educação Ambiental que se assentam sobre premissas paradigmáticas, epistemológicas, científicas e políticas incompatíveis à luz de suas proposições, promovendo uma dissociação entre o que se pratica em Educação Ambiental e o que se postula, mesmo em ambientes que reivindicam para si atributos de uma Educação crítica, emancipadora e transformadora. Grün (2006, pp.54-56) postula que as propostas de Educação Ambiental inauguram discursos que se pautam nos

⁶ Para aprofundar este tema ver artigo Mello, M. B. C. de.; Saldanha, C. J.; Branquinho, F. T. B. *Um Ensaio de Aproximação entre o Ideal de Sustentabilidade e a Sociologia das Ausências de Boaventura de Sousa Santos*, apresentado no V Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, de 04 a 07 de outubro de 2010, em Florianópolis (SC), disponível em <http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/gt10.html>.

mesmos princípios que pretendem criticar, ao evidenciar que a “cisão cartesiana entre a natureza e cultura é a base da educação moderna e constitui-se em um dos principais entraves para a promoção de uma educação ambiental realmente profícua” e “não raro, propostas de educação ambiental são apanhadas na fina e sofisticada malha discursiva do cartesianismo” (GRÜN, 2006, p. 45). No dizer de Loureiro (2004, p. 20), “Há, de fato, no campo do *debate ambiental* um senso comum generalizado e pouco reflexivo sobre conceitos que, ao serem apropriados indistintamente e sem rigor teórico, ocasionam a perda de competência para se estabelecerem com clareza *o que se quer* com e *o que é* o fazer educativo *ecológico, cidadão e crítico*”. Sobre esta tendência, Maturana (2005, p.14) postula que “todos os conceitos e afirmações sobre os quais não temos refletido, e que aceitamos como se significassem algo simplesmente porque parece que todo mundo os entende, são antolhos”. De fato, vivemos na época dos antolhos. Inseridos na chamada Sociedade do Conhecimento, não temos tido tempo e nem condições para processar e refletir sobre tudo o que aprendemos. Antolhos geram, pois, conceitos irrefletidos e dogmáticos, conservadorismo impertinente, processos ideológicos de subjetivação, preconceitos de todos os tipos, zonas de invisibilidade. Morin (2000, p.30) reforça este tipo de ausência, dizendo que nos encontramos no “reino das ideias vazias, não refletidas”, seja porque nos deparamos com a produção imensurável de informações e conhecimentos fragmentados, seja porque “encontramo-nos num ponto em que o conhecimento científico está sem consciência” (MORIN, 2000, p.28).

A terceira ausência, na perspectiva da primeira, refere-se ao fato de alguns modelos de Educação Ambiental, mesmo considerado críticos, não conseguirem trabalhar sobre aspectos coletivos que emergem das e nas práticas sociais, assumindo feições de não-existência diante de análises por demais técnico-objetivas, macrossociais e macropolíticas. Destacamos aqui questões relativas aos processos subjetivos em geral, que dizem respeito à dinâmica relacional e psíquica de pessoas, grupos, comunidades, instituições, além de outras dimensões de caráter afetivo e emocional que fazem parte da dinâmica da existência e da realidade, e que emergem muitas vezes de forma desastrosa nos espaços de convivência, como um retorno de dimensões recalçadas e não trabalhadas. Talvez por isso testemunhamos, não poucas vezes, ao desmoronamento de inúmeras iniciativas comunitárias, sociais, organizativas, políticas e históricas, que vêm buscando implementar práticas socioambientais e sustentáveis, de grande relevância, mas que se vêm surpreendentemente suspensas e interrompidas por questões da ordem de uma subjetividade: formas de organização, conflitos interpessoais, limites psicológicos, lutas pelo poder, predominância de interesses pessoais sobre os interesses coletivos, dentre outras formas – aspectos de um poder que perpassa no nível de uma

micropolítica e que é tão determinante no êxito e fracasso de algumas experiências, quanto às deliberações macrossociais.

Numa formulação mais sistemática, tais enunciados se referem a quatro problemáticas:

1. **Invisibilidade do Sujeito:** Ainda que estejamos testemunhando, em termos histórico-globais, a uma mudança de paradigmas, numa perspectiva epistemológica, contudo, a dicotomia entre sujeito-objeto - fragmentação herdada de um paradigma da disjunção (MORIN, 1996) e um marco epistemológico representacionista* que, a partir do Renascimento, enfatiza o conhecimento como um fenômeno baseado em representações mentais que fazemos de um mundo pré-dado, constituindo um método experimental por excelência -, permanece com todo vigor e quase intocada. A ciência clássica, tal como a conhecemos, ainda é a ciência dos objetos: privilegia a objetividade em detrimento da subjetividade como a dimensão que qualifica e legitima o conhecimento, não avançando na superação da dicotomia. As subjetividades continuam latentes e invisibilizadas. Daí, com Morin (2000), que poderemos falar de uma “ciência sem consciência”.

2. **Relevância de vários modos de conhecimento / envolvimento:** Ainda que a ciência constitua um modo hegemônico de construção do conhecimento, que se expressa, sobretudo, através de uma *racionalidade instrumental* (GUIMARÃES, 2008, p.10), ele não é o único, não é o melhor e constitui a referência para todos os outros modos, subjugados como partes ou como inferiores. Há uma multiplicidade de formas de se construir o conhecimento, que podem ser também compreendidas como formas de dialogação e com “modos de envolvimento”(NUNES, 2004, p. 61) do ser humano consigo mesmo e com tudo o que o cerca, todos legítimos e singulares, e imprescindíveis a uma concepção complexa do conhecimento, que reconhece a multiplicidade de sujeitos, de realidades e de nexos e contextos.

3. **Autonomia frente aos modelos hegemônicos:** Para que um discurso ecológico seja dotado de potência criadora e não seja mantenedor da lógica dominante, apenas sob nova roupagem, ele precisa criar uma outra e quiçá nova perspectiva para si, tornar-se referência para si mesmo, e perspectiva minoritária frente às referências, não aspirando imitar e nem modelar, deixando escapar o hegemônico como território-referência e, sem deixar de ser crítico, deixar apenas de tecer novos arranjos na periferia daquilo que é majoritário.

4. Educação Ambientalemancipatória: Nosso pensamento ocidental e cristão é marcado por uma moral disciplinar e uma ética metafísica que se constituíram fixando pontos de partida, pontos de chegada e meios de se empreender o percurso, que contribuem desde sempre para a conformação de subjetividades. Uma proposta ecológica comprometida com a emergência de processos de singularização precisa romper com a normatividade e discursividade características das sociedades de controle, e evitar construir – pressionado por uma crise socioambiental –, práticas e discursos prescritivos e coercitivos, baseados em instâncias de culpabilização e de normatização que em nada diferem dos tradicionais e históricos. Não compete a um processo de Educação Ambiental, que se aspire crítico, emancipador, transformador e popular, a proposição de modelos “corretos” de mundo e de modelos “corretos” de seres humanos, com juízos estabelecidos *a priori*. Devemos evitar a tentação de dizer exaustivamente o que deve ser a vida, o mundo e o ser humano. Como diz Godoy (2008 pp.16;22-23), “abrir espaços de vida” não idealizados tendo em vista “as múltiplas ecologias que uma vida pode inventar e não uma vida que a ecologia produz”. Importa não idealizar mundos e conformar sujeitos, mas possibilitar a emergência de múltiplas formas de existir e de habitar a casa humana (ética como estética).

III.

Destas problemáticas acima motivadoras emergiram, pois, os quatro enunciados, formulados a seguir, que serão explicados mais à diante, na descrição dos capítulos-enunciados:

- I. A potência criadora de uma Educação Ambiental se manifesta numa Epistemologia dos Nexos que ela inaugura, em relação a todas as dimensões da vida, e não na fixação e no aprofundamento de temas ligados ao meio ambiente.
- II. Há muitas maneiras de conhecimento, envolvimento e diálogo com o mundo. Uma Educação Ambiental comprometida com a potência criadora da vida reconhece que há muitos modos de se conhecer, para além do conhecimento científico e da racionalidade instrumental.
- III. Uma Educação Ambiental que se constrói como ateliê nos espaços singulares de vida e que se compromete com subjetividades em criação (modos de singularização) não é a mesma que se constitui como fábrica e produz ideários de

mundo, de ser humano, de percurso, de discursividade, de valores, de consciência e de ação, ainda que seja em nome de um projeto de vida.

- IV.** Uma Educação Ambiental comprometida com as forças da vida não se fixa em modelos prontos, externos, prescritivos e *a priori* de ideais de moradia e de habitantes. Ela evidencia muitos modos de morar, existir e de coexistir que são delineados numa perspectiva de afirmação da vida, de encontros e afetos que expandem uma potência de agir e uma vontade de viver e a transformam em obra de arte em constante processo de criação e autocriação, caracterizando a Ética como Estética da Existência.

IV.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a opção por trazer ao diálogo um Projeto Social chamado Florescer -iniciativa do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis⁷, que tem nesta autora uma das idealizadoras e coordenadora durante 10 anos -, deu-se como tentativa de evitar o que Santos (2004, p.778-779) chamou de “desperdício da experiência social”⁸, que, na forma de produção de invisibilidades e descrédito, transforma riqueza social em escassez e apagamentos, orientando-nos a não reconhecer as alternativas sociais que são produzidas mundialmente. Tal experiência foi recentemente sistematizada e publicada em forma de livro, e aparecerá aqui dialogando e colocando em diálogo os conceitos dos enunciados, em forma de um Estudo de Caso, por constituir um processo de investigação, de compreensão, análise e descrição de um caso (a saber, um jeito estético de formar jovens em uma experiência social), que se constrói em relações complexas a partir de um determinado contexto. As fotos do Projeto poderão ser encontradas no apêndice A, ao final da tese.

Cada enunciado virá seguido de uma narrativa analítica e descritiva correlata aos conceitos, referente ao Projeto Florescer. Tal disposição metodológica não tem a intenção de

⁷ Organização Não-Governamental, com sede em Petrópolis, com 30 anos de história. Nasceu inspirado por um pequeno grupo de cristãos, em ações cotidianas, com o compromisso e a vontade de articular fé e compromisso social. Inspirado no lema “Servir à Vida”, o Centro de Defesa dos Direitos Humanos buscou, desde os seus primórdios, articular os direitos civis e políticos com os sócio-econômicos. Assim, esteve presente na formação de vários grupos, de movimentos sociais e associações diversas. A partir dos anos 90, o CDDH se vê comprometido também com os direitos ambientais, trazendo o desafio de se pensar a Ecologia - não apenas como um tema, mas como um eixo transversal, e a formação para uma Cultura da Paz. É um Centro de Referência do Documento A Carta da Terra.

⁸“Desperdício da Experiência Social”designa uma realidade evidenciada em seu projeto de investigação intitulado “A reinvenção da emancipação social”, produzida por um modelo hegemônico de racionalidade ocidental, caracterizado como “Indolente”, e por uma ciência social que “esconde”ou “desacredita de alternativas”.

sugerir uma divisão teórico-prática, mas exatamente o oposto, e de buscar superar uma tendência do método científico consolidada em um horizonte dicotômico entre sujeito e objeto, que submete a prática à teoria e valida a teoria na prática. Para tanto, tal disposição metodológica pretende “emancipar” a experiência pedagógica do Projeto Florescer, em sua riqueza imanente*, de qualquer tendência à didatização, à submissão a uma teoria e conceituação, ou como forma de experimentação (conferir aplicabilidade) de conceitos estabelecidos *a priori*. Na experiência do Projeto Florescer, os conceitos foram nascendo na contemporaneidade das vivências e de seus desafios. O Projeto Florescer foi sendo construído como vivência e prática refletidas. Por isso é muito importante que aqui a narrativa analítica e descritiva das experiências do Projeto Florescer seja tecida de forma coerente ao seu processo, e possa ser descrita de forma mais literária do que conceitual. Importante esclarecer também que tal experiência não constitui uma metodologia acabada e prescritiva, mas constitui uma experimentação, entre muitas outras possíveis, com fragilidades e potencialidades. Não aspira ser modelo a ser seguido ou observado, não teve seus percursos predeterminados na história, não se prendeu a nenhum ponto de saída e nem identifica nenhum ponto de chegada. É experiência rizomática*, “que nem começa nem conclui, intermezzo”, que se encontra sempre no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.37).

Por isso, tal trabalho optou por dois eixos metodológicos que se somam: a) uma pesquisa cartográfica*, como uma maneira própria de trabalhar questões e problemáticas, conceituando-as em conexões. Segundo Machado (2006, p. 23), a cartografia que é constitutivamente dinâmica, possibilita a mudança de relações em uma pesquisa, tornando fluidas as dimensões de sujeito e objeto, e possibilitando não apenas ao sujeito interferir sobre o objeto, mas ser impactado pelo objeto, na forma de estranhamentos. Uma cartografia difere do mapa porque “é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 1989, p.20); b) e um estudo de caso, como forma peculiar de empreender uma análise qualitativa sobre uma determinada experiência formativa de jovens, de amplitude limitada, constituída por relações complexas em um determinado contexto. É peculiar, porque tal estudo dá-se através de enfoques temáticos afins aos conceitos aprofundados nos enunciados e se dá, também, porque as narrativas que descrevem a experiência são literárias e na forma de relatos de uma vivência.

Outra pretensão desta tese é a sua contribuição metodológica⁹, que se expressa no próprio processo de sistematização, afim ao campo interdisciplinar do Meio Ambiente, na

⁹Embora a proposta nada tenha a ver com o conceito tradicional de metodologia, como “programa de trabalho preciso e previamente estabelecido” (MORIN, 2010, p.242).

forma de conexões entre diferentes campos do saber, ideias, experiências, conceitos e referenciais teóricos, quiçá inusitados, tendo em vista elaborar um ensaio que não apenas expresse conceitualmente os objetivos inaugurados pelo Programa PPG-MA/Uerj¹⁰ -, mas que possa, nas linhas e entrelinhas, transformá-los em processo de escrita, em experiência concreta, conceitual, metodológica e prática. Para isso foi preciso uma certa ousadia de romper com algumas conexões do pensamento consolidadas na prática científica, na tentativa de buscar outras, menos genealógicas como, por exemplo, colocar em diálogo alguns autores, como Santos e Nietzsche, Leloup e Foucault. A tentativa de contribuição desta tese caminha na linha do que expressam Deleuze e Guattari (2004, p.12) sobre o significado de um livro. Dizem eles:

Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades. Em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua (...) (DELEUZE e GUATTARI, 2004, p.12).

Em outra passagem, dizem estes mesmos autores: “Mas a única questão, quando se escreve, é saber com que outra máquina a máquina literária pode estar ligada, e deve ser ligada, para funcionar” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.12).

Pois bem, em se tratando da busca de outras e quiçá novas epistemologias em Educação, precisamos trabalhar os conhecimentos não apenas em seus limites internos, mas nos externos (que Santos define como aqueles que “decorrem do reconhecimento de intervenções alternativas tornadas possíveis por outras formas de conhecimento”) (SANTOS, 2009, p.48), o que significa arriscarmo-nos na busca de outras conexões, de outros agenciamentos, de outras formas de funcionamento do pensamento e do conhecimento, que possam metamorfosear o pensamento em novas perspectivas. Godoy (2008, p.59), nesta perspectiva também postula o conceito de “menor”, como potência não definível em si mesma, que precisa se conectar a outros conceitos, “e se trabalhar entre eles” e “com eles, mas nunca sobre eles”, a não ser que se queira fazer história.

Mais do que pretender fazer história e genealogia, a contribuição metodológica que se pretende aqui, numa linguagem filosófica deleuzo-guattariana, é a de buscar intensidades que emergem nas linhas de fuga* que se traçam com os movimentos de desterritorialização*, num nomadismo que persiste e nas reterritorializações* transitórias, onde se busca o fôlego das

¹⁰“Nosso objetivo é o de produzir conhecimento e formar recursos humanos das áreas afins ao saber ambiental, de forma inter, multi e transdisciplinar; qualificar docentes para atuação crítica e reflexiva; capacitar profissionais para atuação no mercado de trabalho e na formulação de políticas públicas; buscar soluções inovadoras para as questões sócio-ambientais e contribuir para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia” – Objetivos do Programa, apresentados na página do mesmo (<http://www.ppgmeioambiente.uerj.br/apresenta.htm>).

serenas paragens. Kohan (2007a, p.332) descreve esta perspectiva como a capacidade de “recuperar a infância no ato de escrever”: “significa afirmar a experiência, a novidade, a diferença, o não-determinado, o não-previsto e imprevisível, o impensado e o impensável na escrita; significa inventar as palavras, a forma de encontrá-las e de elas se encontrarem (...)”.

Buscar novas formas de encontrar as palavras e delas se encontrarem, promover encontros numa lógica rizomática, deixar territórios e conectar-se com a dimensão de um “fora”... o que pode significar isto? Novas formas de encontrar as palavras e de elas se encontrarem não têm a ver apenas com a arte e a forma de se escrever, mas, sobretudo, com a arte e a forma de se pensar, de estabelecer nexos e de conectar ideias, conceitos e experiências que foram, a partir do século XVII, separados. Para Deleuze e Guattari (2004, p.37), o “tecido” da lógica rizomática é a conjunção “e...e...e...” e não o verbo “ser”. Supõe um sentido de aliança e não filiação. Para conceituar a lógica do rizoma, tomo emprestado o meu texto da dissertação de mestrado¹¹, que procurava explicitá-la:

A lógica do rizoma não é oposta à da árvore. É apenas um antimodelo. (...) O rizoma nos lembra que a vida não é estrutura, totalidade determinada, não é linear e preexistente, mas fluxo de agenciamentos com um fora. Pensemos na imobilidade e realidade estática de uma estrutura, com seus pontos. Agora, coloquemos muita velocidade nesse quadro imaginado. A estrutura se desfaz. Os pontos convertem-se em linhas: de articulação, segmentaridade, estratificação, fuga, desterritorialização... Um rizoma é atravessado por essas múltiplas linhas e agenciamentos. Por eles, as realidades se ampliam e mudam de natureza por se conectarem a outras. Existem territórios, como momentos de apropriação e subjetivação, mas que são sobretudo mapas, conectáveis de todas as maneiras, com múltiplas entradas e saídas. Um território se define por um fora. E há os devires, fluxos de desejos, que nos movimentam em um intempestivo...(MELLO, 2005).

Pretendo seguir as pegadas desta lógica conjuntiva (e também inclusiva), que Morin chama de “operador dialógico” porque concebe noções como complementares (MORIN, 1998, p.18), para vislumbrar uma outra epistemologia socioambiental e ecológica, e para que possamos colocar em diálogo múltiplas lógicas, múltiplas formas de ser, e múltiplas escritas, que contribuam com o fortalecimento de subjetividades singulares, com potencial de reconexão em todas as direções – como entre rizomas! Como disse, em minha dissertação¹², rememoro agora:

(...) A proposta não é eliminar as *árvores*. Mas perceber que a mesma terra - que abriga a raiz que desponta, visível, na verticalidade de uma árvore - também abriga o *rizoma*, tubérculo radiforme, que se conecta com a diversidade que o cerca, na horizontalidade subterrânea, que

¹¹ Este texto encontra-se no Prefácio da Dissertação de Mestrado.

¹² Idem.

não se vê. Precisamos deixar de enxergar a vida a partir da árvore. É preciso devir-terra!(MELLO, 2005).

V.

Sendo assim, em termos de contribuição metodológica na forma de sistematização, a presente tese é, pois, um ensaio escrito pretensamente na forma de platôs*. Com exceção da presente parte intitulada *Introdução: 'Chaves de leitura' para dar as razões do itinerário*, onde busco expor a problemática, a justificativa os objetivos, a metodologia, as referências bibliográficas principais, a outra parte, que contém os enunciados, poderá ser lida de forma independente, em enunciados-platôs, na ordem desejada pelo leitor, numa espécie de circularidade.

Ao invés de notas de rodapé explicativas, optei por elaborar um glossário referentes a cada platô, apresentado ao final da tese. Ele traz notas sobre os conceitos mais recorrentes do texto, cujos sentidos são específicos de alguns autores. Os conceitos mais pontuais são explicados no próprio corpo do texto e não estarão no glossário. Os conceitos que fazem parte do glossário são aqueles seguidos de um asterisco. Mas este asterisco não estará no conceito se ele for citado, por exemplo, várias vezes, mas sempre na primeira vez que ele é citado no enunciado.

Importante dizer que os conceitos do glossário foram elaborados por esta autora, não apenas trazendo significados clássicos, mas complementando com os significados e ênfases que se atribuir neste contexto. É um glossário de sentidos.

Os quatro enunciados correspondem a dimensões complementares, mas também distintas de uma Educação Ambiental. Como platôs, não há hierarquia entre os enunciados e nem ordem de prioridade. Não há um desenvolvimento linear, onde um enunciado menor cede espaço a outro, maior, e assim, sucessivamente, até se chegar a um grande ápice. Como “plano de composição das multiplicidades” os platôs engendram uma horizontalidade, que aqui foi assumida como desafio. Tal decisão implica num método conseqüente: não escrever em forma de capítulos; evitar partir de apenas um ponto; permitir-se repetir conceitos e ideias, em platôs diferentes, sem um sentido de progressão; e ainda, como expressão de um maior exercício de abstinência para a racionalidade moderna: escapar à lógica de desenvolver pontos culminantes, de elaborar conclusões e ousar enunciar descobertas inéditas... ainda que tenhamos a ilusão de uma aproximação desse porte. Morin (2008, p. 16) postula que a progressão do conhecimento não se dá tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas

pela capacidade de contextualizar e englobar. A proposta aqui, ao buscar e promover nexos e encontros é a de fortalecer a nossa capacidade hermenêutica, ou seja, de interpretação, leitura e compreensão de contextos.

A contribuição metodológica deste trabalho, somada à proposição dos enunciados é, por assim dizer, seu ponto crítico, puro desafio, já que buscaremos enfatizar que “não há diferença entre aquilo de que um livro fala e a maneira como é feito” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.12). A tarefa aqui é exigente porque corremos o risco de – no exercício de buscarmos enriquecer um modelo hegemônico de pesquisa acadêmica -, reforçarmos os seus limites, repetindo a lógica dicotômica que limita o pensamento, por um lado, mas que constitui mesmo as bases de nosso pensar, por outro lado. A tarefa de pensar e escrever precisa ser atravessada pela exigência de se colocar em questão, a cada momento, aquela que pensa e que escreve. E este também será um esforço.

VI.

Proponho-me a empreender a proposta em questão, buscando não legitimar, a título de coerência, a lógica e o método dicotômico que separam o sujeito do objeto e o observador da experiência, fazendo com que a enunciação do trabalho seja genérica e plural. Ainda que cada indivíduo seja uma multiplicidade, falar em primeira pessoa não implica em um exercício meramente estético, mas sobretudo ético. Najnamovich (2000) postula que a modernidade e, em especial, a ciência clássica, constituíram-se forjando um sujeito abstrato e universal, de forma asséptica e impessoal, a partir de enunciados como “Se sabe...”, “A neurologia atual nos diz...”, “A ciência atual confirma...”. Najnamovich nos adverte que por trás desta questão não há apenas uma forma de falar, mas, sobretudo, uma forma de pensar, de conhecer, de sentir, e de perceber o mundo. Em outras palavras, há todo um processo de subjetivação. Revelar quem fala, de onde fala, com que objetivo e em que perspectiva, para Najnamovich, significa a afirmação de uma trilogia ética, estética e política. Ética, porque na explicitação de quem fala há responsabilidade pelo que se diz; estética, porque reconhece a importância do conteúdo da forma e vínculos que se cria; e política, porque demarca um lugar.

Sendo assim, sinto-me convocada a descrever lugar a partir de onde penso e falo, que é interdisciplinar* e aspira se tornar transdisciplinar*. De alguma forma, posso falar, com Deleuze, que o fato de ter transitado em muitos lugares disciplinares e não possuir nenhum lugar absoluto me dá a mobilidade necessária à realização deste trabalho. Sempre fui nômade nestes tempos de demarcação de territórios disciplinares.

Comecei a minha trajetória intelectual e profissional traçando linhas de fuga aos saberes convencionais. Vivi uma desterritorialização* inicial. No meu tempo, apenas homens e religiosos frequentavam graduações em Teologia. Mas foi para este lugar que fui primeiramente atraída em minha vida. Não como religiosa, mas como mulher que se sentia atraída pela dinâmica da dimensão de um Sagrado (que até hoje me acompanha), e que queria entender a ciência que legitimava apenas aos homens a conhecer, pensar e se aproximar de Deus. Ocupando este lugar, sempre soube que não ficaria ali, mas posso dizer que foi um lugar sensivelmente emocionante para iniciar a minha atividade pensante, num mundo laicizado. Se a Teologia remetia a um espaço de sagrado e transcendência – ainda que a Teologia seja uma ciência de pés-no-chão e corporificada, e a experiência do Sagrado seja imanente -, começar a pensar o mundo a partir deste lugar representou uma revolução cartográfica, que gerava crises em mim e para aqueles que me rodeavam.

Na periferia *mal-dita* da **Teologia**, encontrei um lugar especial: a Teologia da Libertação* e as Comunidades Eclesiais de Base*, que não se constituíam movimentos da Igreja, mas aspiravam ser a própria Igreja em movimento, a partir das bases, do cotidiano, da religiosidade popular, dos chamados oprimidos da história, pensando e repensando formas de viver e de se relacionar com Deus. Uma experiência rizomática de **ser-igreja**, que busca se relacionar com múltiplas dimensões da existência, superando dicotomias tradicionais, como o sagrado e o profano, o religioso e o laico, a espiritualidade e a política, a oração e a ação. Este lugar me desvelou, entre inúmeras outras questões, que as grandes problemáticas que impulsionavam o meu pensar não eram *teológicas*, mas, sobretudo, eram desafiadas pela dinâmica humana. Entendê-la e pensá-la não era tarefa fácil. E o que me fez sair em busca de outro território disciplinar foi a percepção de que eu preferia a errância criativa do que a estabilidade normativa. Assim, fui estudar Psicologia.

Na **Psicologia**, minha transitoriedade foi ainda muito maior. Porque as ciências psicológicas se constituem a partir da negação dos dogmas, sem se dar conta do quanto é dogmática e fundamentalista ao pretender compreender a complexidade humana a partir de interpretações, de escolas e teorias, muitas vezes compartimentadas, cujo hermetismo se assemelha a algumas designações religiosas fundamentalistas.

De lá fui para a Educação, não antes de visitar a periferia *mal-dita* da Psicologia, para mim lugar especial: Reich, as abordagens corporais e políticas, bionérgicas. Através delas eu aprendi que o inconsciente tem corpo, que sua dinâmica não é representativa e nem teatral, mas máquina desejanse, que o inconsciente humano não é a mera ressonância de uma cena

familiar primordial, mas os delírios são sempre histórico-mundiais (DELEUZE; GUATTARI, 1995). O inconsciente é múltiplo, assim como o ser humano é coletividade.

Fui para a **Educação** buscando pensá-la como processo amplo, permanente, sociobiológico, político. Minhas questões não se confinavam ao espaço formal e disciplinar da Escola. Queria pensar a Educação substantiva, cotidiana, que se dá a partir de múltiplos lugares. Mas queria pensá-la de forma poética, literária, filosófica. E fiz a partir de uma mulher, poetisa, quase analfabeta, que esteve à margem dos espaços escolares de seu tempo e que publicou o seu primeiro livro aos 75 anos: Cora Coralina. Sua poesia nasce do acasalamento de palavras pobres, que nomeiam esteticamente exclusões.

E agora estou aqui, no **Meio Ambiente**, com a pretensão de uma transdisciplinaridade. Irônico foi que, na entrevista inicial, ouvi dos professores presentes que talvez este lugar não pudesse me oferecer aquilo que eu vinha buscar. Irônico, porque de todos os lugares e não-lugares que estive, este é o mais inclusivo e nômade, onde se pode respirar livremente e onde os meus pensamentos não foram esquadrihados e limitados. Lugar transdisciplinar. Lugar afetivo. Lugar de sujeitos-com-sujeitos*. Não gostaria de estar pensando tais enunciados em nenhum outro lugar dos que passei, ainda que meu trabalho seja atravessado por essas diferentes contribuições, olhares e vivências, da Teologia, da Psicologia, da Educação, e da Filosofia. Sobretudo de uma vivência de 20 anos inserida nos chamados Movimentos Sociais. Sinto que se escolhesse pensar o que me proponho a partir de qualquer um destes outros lugares, correria o risco de ver minha contribuição se converterem especialidade. E a proposta perderia a sua força. Como diz Morin (1999, p.17), um conhecimento capaz de “considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo” não advém de saberes fragmentados, que só servem aos técnicos. Citando T.S. Elliot, Morin interroga: onde está a sabedoria que se perdeu no conhecimento? Sinto que a sabedoria me instiga mais que o conhecimento.

Não sou especialista e nunca me enquadrei nos territórios disciplinares. Não desenvolvi a competência necessária pra ser *proprietária, latifundiária*, e menos ainda para me limitar a monoculturas do pensamento. Sofro também por esta escolha. Esta experiência me traz ausências e possibilidades. Nestes entrelugares do pensamento que tenho experimentado, desenvolvi certa habilidade em promover dialogações entre alteridades. Quem é nômade vive de encontros, de trocas, de relações, de impermanências. Aqui está toda a minha potência, minha motivação e minha esperança. A interdisciplinaridade desta pós-graduação em Meio Ambiente possibilita-me pôr em relação muitas idéias, conceitos, autores, de diferentes linhas teóricas, escolas de pensamento, ideologias, lugares. E é nesta perspectiva que eu gostaria que fosse situada, contextualizada e compreendida a minha proposta.

Se o doutorado é um espaço onde ensaiamos uma maturidade intelectual, uma autonomia de pensamento e uma potência criativa, gostaria de ensaiar aqui o que postula Godoy (2008, p.61) a respeito de uma perspectiva “minoritária”:

Uma ecologia menor não *retoma* a palavra, a fala ou a comunicação, mas cria um *interruptor*, isto é, uma reticência, uma suspensão de sentido que escapa ao controle, arruinando o gozo pacífico da comunicação, da representação e da significação, invariavelmente alicerçados em consenso entre indivíduos portadores de distintos pontos de vista.

Quero experimentar o minoritário na perspectiva de uma “infantilidade”, proposta por Kohan (2007a). Infância não como fase de vida, mas como condição da experiência humana, como condição de se entrar na linguagem e começar a balbuciar territórios virgens, como afirmação da experiência, do não-determinado, do imprevisível, da invenção como afirmação de uma verdade, das palavras e seus encontros.

VI.

Buscando concretizar esta perspectiva criacional da escrita e do pensamento, talvez uma das maiores contribuições da tese, seguirei as pegadas, sobretudo, de três referenciais teóricos, cujas leituras fazem parte de meu itinerário, há algum tempo, são-me caros porque rompem com certa genealogia do pensamento. Aparecerão em citações mas principalmente em perspectivas subliminares, como exercício aplicado, nas entrelinhas, no fluir de um diálogo, na formulação de um percurso de pensamento. São eles, Boaventura de Sousa Santos, com seus procedimentos sociológicos (Sociologia das Ausências, Sociologia das Emergências e Trabalho de Tradução, Epistemologias do Sul, e Ecologia dos Saberes); Gilles Deleuze e Félix Guattari, através de sua filosofia inventiva, de conceitos, e de sua lógica rizomática. Certamente Edgar Morin me inspira com seu pensamento complexo*. Mas a minha trajetória de leitura e diálogo com este autor é recente, tendo em vista sobretudo a amplitude de sua obra, o que não me faz ficar à vontade para enunciar um diálogo. Com estes autores de base, trazemos ao diálogo outros tantos, com menor frequência, mas igual importância.

VII.

Como disse, cada enunciado ocupar-se-á de uma questão relativa ao campo dos processos de educação ambiental. Elas partem de questionamentos que foram sendo

elaborados na práxis de uma Educação Ambiental, ancorada em Movimentos Sociais, de educação popular e política.

O Enunciado I ocupa-se da questão epistemológica e parte da constatação de algumas ausências apresentadas em forma de interrogações: Se a epistemologia moderna dominante foi tecida com os mesmos fios da trama colonialista e ocidental cristã (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9), como o campo dos processos de educação ambiental pode postular uma justiça ambiental sem que esta venha prescindida de uma justiça epistêmica? Como construir uma Educação Ambiental, como lógica complexa nas formas de ler o mundo, sem a emancipação da tradição epistemológica hegemônica que contribuiu para consolidar a lógica cartesiana e mecanicista da ciência moderna? Já que as epistemologias sustentam não apenas lugares epistêmicos, mas lugares políticos, na trajetória de consolidação de um pensamento complexo, por que não produzir novas epistemologias que inaugurem nas conexões, nas relações e nos nexos um “campo de desafios epistêmicos”, como propõe Santos ao postular as epistemologias do Sul? Neste contexto, frente à necessidade de emergência de novas epistemologias pertinentes ao campo dos processos de educação ambiental e a um paradigma da complexidade, e tendo como referências, sobretudo, a *lógica rizomática*, de Deleuze e Guattari, a *ecologia dos saberes** e as *epistemologias do Sul**, de Santos, e o conceito de complexidade, de Morin, postulo uma *Epistemologia dos Nexos**, como conjunto de epistemologias que nos possibilite restaurar a capacidade perceptiva de leitura do mundo em sua inteligibilidade relacional¹³, complexa, de conexões com nexos. O enunciado ainda é composto de uma análise descritiva e literária de como se dá a elaboração de uma epistemologia dos nexos presente no processo pedagógico do *Projeto Florescer: arte-educação, cidadania e ecologia para jovens*.

O Enunciado II ocupa-se da questão de uma “ecologia dos saberes”, ao lado do saber científico constituído, e parte da constatação de algumas ausências apresentadas em forma de interrogações: Como abrir o campo dos processos de educação ambiental a novas formas de se conhecer, já que o conhecimento científico não é a única forma de construção de saberes legítimos e a racionalidade humana não responde por todos os modos de conhecer? Como postular uma Educação Ambiental que se apóie não somente na racionalidade humana, mas também em suas dimensões de sensibilidade, de desejo, de afeto, de emoção, de corporeidade

¹³ Ao referir-me a uma inteligibilidade relacional do mundo não é minha intenção reforçar a dicotomia natureza e cultura, que crê num mundo dado de antemão, exterior ao ser humano, que precisa ser adentrado e desvendado. Restaurar a capacidade de perceber a inteligibilidade relacional refere-se a uma competência, hoje recalcada, de perceber uma dimensão de comunicação que não existe isoladamente em supostas partes ou em um sentido linear, como causa e consequência, mas que emerge na forma de rizomas, na imanência das inter-relações constantes e envolvem multiplicidades cognitivas.

e de mística, que favorecem o conhecimento como envolvimento e compromisso? Partindo destas interrogações e tendo como referência uma episteme afim a uma *Epistemologia dos Nexos* e à Complexidade, a proposta deste Enunciado II é postular reflexões e narrativas que nos inspirem a ampliar as múltiplas linguagens que atravessam e caracterizam os saberes, pensares e fazeres, ou seja, a diversidade de modos e formas de conhecer, de se envolver e dialogar com a realidade e a vida. Tendo como referências sobretudo Freire, Santos, Maturana e Leloup, o enunciado pretende evidenciar que a realidade possui múltiplas dimensões, expressões de uma infinidade de percursos rizomáticos, e que não há saberes melhores e nem saberes desqualificados. Há saberes diferentes, todos imprescindíveis à tarefa desafiante do conhecimento. O enunciado ainda é composto de uma análise descritiva e literária do *Projeto Florescer: arte-educação, cidadania e ecologia para jovens* e de como se constitui e se aplica uma pedagogia que leva em conta a diversidade das formas dos saberes e das formas de conhecer.

O Enunciado III ocupa-se da questão da subjetividade como conceito político, e parte da constatação de algumas ausências apresentadas em forma de interrogações: O que o campo dos processos de educação ambiental tem dito, pensado e refletido sobre o lugar e a importância da subjetividade (dimensões do desejo, do inconsciente e da vida como drama) nos processos político-pedagógicos que objetivam transformar a realidade e frente às práticas hegemônicas de subjetivação? De que forma uma Educação Ambiental que tem se debruçado sobre modelos de sustentabilidade econômica como ideário tem trabalhado, concomitantemente, por uma sustentabilidade subjetiva, já que não há economia política sem uma economia subjetiva? Quais são as formas de modelização* e processos de subjetivação hegemônica, sobretudo no que se refere a instâncias de culpabilização e infantilização*, que resistem e capturam os discursos de Educação Ambiental, mesmo os mais críticos e emancipatórios? Partindo destas interrogações, o Enunciado III pretende trazer à reflexão, sobretudo com Guattari, Rolnik e Godoy, a importância dos processos subjetivos como matérias-primas e instâncias de modelização na consolidação dos modelos econômicos, que historicamente tem se mantido invisibilizados dentro dos ideários políticos e educacionais, a serviço de uma ideologia dominante. Proponho-me a refletir sobre quatro questões relativas a este tema. A primeira é a da importância dos “modos de subjetivação” na constituição de todos os processos. A segunda é a da importância de uma “análise das formações do desejo no campo social”, que Guattari denomina de “micropolítica*” e se refere aos percursos do poder no cotidiano e nas relações. A terceira é a da importância de “modos de singularização” nos processos emancipatórios dos sujeitos. A quarta é a da proposição de uma forma “minoritária”

de se trabalhar com os campos dos processos de educação ambiental, levando em conta as múltiplas dimensões da existência que, inspirados no conceito de “micropolítica” possam contribuir com os modos de singularização emancipatórios. O enunciado ainda é composto de uma análise descritiva e literária do compromisso político-pedagógico com os modos de singularização dos jovens do *Projeto Florescer: arte-educação, cidadania e ecologia para jovens*.

O Enunciado IV ocupa-se da questão da Ética como Estética, e parte da constatação de algumas ausências apresentadas em forma de interrogações: Em que consiste uma nova compreensão de ética, que não seja expressão de princípios modeladores, morais e coercitivos, mas expressões de uma autonomia e responsabilidade humanas em um contexto mundial de injustiças sociais e ambientais? Que dimensões e valores o campo dos processos de educação ambiental pode postular para além de um universalismo ético, que tem transformado questões básicas da existência em normas externas, legais e abstratas? Que dimensões e valores o campo dos processos de educação ambiental pode postular para além do relativismo ético, em um contexto marcado por desigualdade e injustiças, que pode ser capturado pela lógica neoliberal, que incentiva o individualismo, banalizando a vida? É possível fundar uma Ética como Estética, ou seja, uma ética racional que se manifeste como estética sensível? Que espaço e tempo a Educação Ambiental têm dado para a invenção e criação de novas formas de se relacionar, de pensar, de falar, de escrever, de produzir saberes e práticas inusitadas, de sentir e de produzir sentido, para além de se ocupar com questões específicas à esfera ambiental? Como fortalecer um Projeto de Educação Ambiental que não reduza a vida a um problema a ser resolvido, em uma finalidade dada *a priori*, em um ideário de valores pedagógicos ou políticos, mas em um meio em si mesmo, cuja potência seja capaz de inventar muitas e inusitadas ecologias? Partindo destas interrogações, o Enunciado IV pretende afirmar a importância de uma Ética como Estética, como a invenção de modos de vida comprometidos com as formas de singularização, e formas estéticas. Para afirmar um ethos como criação estética das e nas múltiplas moradas humanas (o corpo, a casa, a cidade, o planeta), buscarei aprofundar outras noções que me amparam neste itinerário escolhido, formando uma composição dialogal. Uma delas é a noção grega de *daimon**, trazida por Boff, como dimensão interior humana que favorece um modo harmônico de viver; outra é a noção de *compromisso quântico**, em Zohar, que dá sustentação para que compreendamos a vida em seu conjunto de relações e nexos recíprocos e, por isso, éticos; ainda outra é a noção de *afetos* na Ética de Espinosa, como encontros que possibilitam a expansão ou diminuição de uma *potência de agir*; ainda outra é a noção de *afirmação da vida*, em Nietzsche, enquanto

alegria e abundância, como uma *estética da existência**; outra é a noção de *cuidado de si**, de Foucault, como também expressão de uma *estética da existência*, uma prática de cuidado de si, de autoafirmação e de autonomia diante da vida. Tais noções, com seus respectivos autores, permitem-nos pensar numa Ética emancipada das morais coercitivas e subjogadoras, que geraram mais heteronomia que autonomia, e que se afirma não na conformação de pessoas a mundos, mas, antes, na possibilidade de saída e ruptura com estes mundos e na afirmação de um potencial de invenção de muitos outros mundos, muitos outros modos de vida nas Moradas, mais harmônicos, inclusivos, estéticos, emancipadores, singulares, que nos permitem assumir “aquele que vamos nos tornando”. O enunciado ainda é composto de uma análise descritiva e literária de como se elabora processualmente um processo político e pedagógico, comprometido com a ética como estética e com a vida como obra de arte, para os jovens do *Projeto Florescer: arte-educação, cidadania e ecologia para jovens*.

Como reflexão conclusiva, busco articular tais problemáticas e noções dos diferentes enunciados em torno do campo da Educação, antes mesmo de se constituir uma Educação Ambiental, e os respectivos desafios aí implicados, sobretudo, para uma educação que se aspire potente e capaz de dialogar com as crises da modernidade. Concluo postulando dimensões outras de uma Educação, como a poética, a ética, a estética, a política e a mística. E lanço o desafio de prosseguir os estudos refletindo sobre a importância de uma mística imanente e não transcendente e distante, que possa inspirar a humanidade a abrir-se à Vida e aos seus processos, não restringindo a projetos políticos e educacionais apenas, mas também à dimensão de mistério, de imprevisibilidade, enfim, de confiança e esperança que devemos desenvolver em relação à vida e à humanidade.

VIII.

Cada um dos enunciados será introduzido com ilustrações nas primeiras páginas. Assim como as muitas narrativas literárias e a poesia, as ilustrações despontam na tese como expressão da diversidade de formas de conhecer, de construir e narrar os saberes, conjugando inteligibilidade e sensibilidade, pensamento e vida. Assim, não constituem aspectos que deveriam passar despercebidos ou poderiam ser suprimidos, mas tecem conexões com a proposta.

O trabalho do artista holandês Mauritus Cornelis Escher¹⁴, nascido na Holanda em 1898 e falecido em 1970, apresentado na tese na forma de quatro ilustrações (litografias) – *Blowball*(1943), *Outro Mundo* (1947), *Laço* (1956) e *Três Mundos* (1955) -, são uma forma que a autora encontrou de expressar a proposta teórica do enunciado em forma de imagem, sendo que tais conexões não serão aqui explicitadas, pois representam uma forma possível entre inúmeras, e apresentá-las implicaria no risco de submeter a arte a uma forma de interpretação. No entanto, a concepção básica da arte de Escher é de uma geometria espacial comprometida com a criação de situações impossíveis e com impressões infinitas. Isto se manifesta na criação de diferentes e contrastantes espaços e formas que funcionam perfeitamente umas dentro de outras. Escher interliga espaços e associa perspectivas de naturezas e perspectivas distintas, inventando uma geometria projetiva e uma matemática complexa que conjuga, ao extremo, situações impossíveis, questionando este mundo e sugerindo outros, em face de novas relações e perspectivas estéticas. Seu objetivo é fazer com que nos tornemos receptivos ao inexplicável e aprendamos a brincar com histórias e imagens a fim de escapar delas. Para propor uma lógica do impossível, Escher diz utilizar “evidências normais e diárias que são reconhecíveis a todos”, tendo como finalidade criar um contexto “velado” para o “elemento de mistério” que se quer chamar a atenção: “Esse ambiente ‘aceitável’ é indispensável para causar o choque desejado”, postula Escher. Tal autor, que enuncia um universo artístico mágico e encantador, com questionamentos subliminares que gritam e sobressaem à obra, utiliza o contraste como forma de causar choques. Escher, na perspectiva da geometria e da estética, enuncia algo sinérgico à proposta da tese: que podemos criar situações até então impossíveis, que podemos inventar novos mundos e novos modos de existência no mundo, em face de outras relações e perspectivas estéticas, e que precisamos nos tornar receptivos ao inexplicável interligando situações de naturezas diferentes. O contraste engendra o processo criativo.

O trabalho artístico dos jovens do Projeto Florescer, que será descrito adiante, também se apresenta nesta tese através de quatro fotografias de quadros que fizeram parte do acervo da exposição “Filhos da Terra: exposição eco-artesanal”, realizada Centro Cultural da Caixa Econômica, em São Paulo, em novembro de 2008 – *Inter-relação* (Renata Theobald), *Vida e Imaginação* – o mágico encontro literário (Fabiano Bittencourt), *Mandala* (Raquel Vargas) e *Caravana da Alegria* – a vida como celebração (Fabiano Bittencourt) -, constituem uma arte sutil, feitas com elementos disponibilizados pela própria natureza, no fim de seu ciclo – areias coloridas, pétalas de flores e folhas, cascas e sementes, conchinhas, fiapos de penas de

¹⁴Conferir <http://www.mcescher.com/>.

pássaros, asas de borboletas -, que quase sem a intervenção da tesoura, compõe cenários criados pelos jovens, reflexos de seu cotidiano, como as casas das favelas, as brincadeiras de crianças, as rodas de lavadeiras, a capoeira e os festejos populares, as roupas nos varais, as danças e cantos populares, e criam perspectivas através de uma escala minuciosa, conjugando arte e cidadania, numa estética da existência.

Para além de todo estilo literário, das ilustrações ou de todo método, aqui proposto, sonho com uma escrita infantil, literária e poética, que possibilite o chamado “jogo de afetos”, postulado por Gallo (2007, p. 297), capaz de “produzir uma sensibilidade, uma memória, um pensamento”, ou seja, a emergência de processos de singularização, que conjugam inteligibilidade e sensibilidade.

1. PROJETO FLORESCER: ARTE-EDUCAÇÃO, CIDADANIA E ECOLOGIA PARA JOVENS

O objetivo desta apresentação do *Projeto Florescer: Arte-Educação, Cidadania e Ecologia para Jovens* é oferecer o quadro contextual mais formal e documental (e aqui menos descritivo, analítico e literário), que possa oferecer as chaves de leitura para o estudo de caso em questão. Quer evidenciar a concepção do *Projeto Florescer: Arte-Educação, Cidadania e Ecologia para Jovens*, do programa ao qual está inserido, e o perfil institucional da Organização que o concebeu e o empreendeu, seu histórico e mudanças ao longo dos anos e um breve balanço dos seus 10 anos de existência, na forma de um questionário aplicado aos jovens.

Introdução

O *Projeto Florescer: Arte-Educação, Cidadania e Ecologia para Jovens* é uma iniciativa do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, organização não-governamental com sede em Petrópolis, fundada no final da década de 70, num momento de reabertura política e emergência dos movimentos sociais.

O Projeto Florescer constitui uma experiência-piloto desenvolvida no CDDH, desde 1993, com adolescência e juventude, desenvolvida dentro de um Programa chamado Arte-Educação, Cidadania e Ecologia, cujo significado não se faz notar apenas para este segmento, mas em toda sua proposta educativa, que conjuga outras formas e linguagens de organização comunitária e política, enfatizando o aspecto formativo e autoformativo, levando em conta dimensões como o lúdico, o afetivo, o psíquico, o corporal, o teatral, o estético e o paradigmático.

Ainda que possamos encontrar inúmeros projetos desenvolvidos para adolescentes e jovens – segmentos para os quais não há políticas públicas efetivas e eficazes (sabemos que são os jovens, sobretudo os negros e pobres, as principais vítimas da criminalidade) – que atendem a um número muito maior de adolescentes e jovens que o CDDH, este Projeto se faz notar exatamente pelo seu diferencial, que aqui iremos apresentar. Numa palavra, podemos adiantar que tal iniciativa, em seu projeto político-pedagógico, procurou evitar algumas tendências: a reprodução da instituição escolar, com o objetivo de reforçar os conteúdos quase

nunca assimilados pelos adolescentes e jovens; e a profissionalização imediata do jovem como finalidade de sua inserção no mundo do trabalho. Aprofundaremos tais aspectos.

O Projeto Florescer vem sendo construído informal e formalmente dentro da lógica de Santos (2004), com o compromisso de possibilitar a construção de outras racionalidades, lógicas, discursos e narrativas de mundo; de ser construído pelos seus sujeitos (no caso, adolescentes e jovens), com novos elementos e metodologias que foram excluídas do espaço escolar hegemônico; de valorizar as experiências locais e a diversidade; de ser marcado pela liberdade na construção de experiências alternativas e únicas.

No ano de 2010 apresentamos esta sistematização da Metodologia em um livro denominado **Projeto Florescer: Arte-Educação, Cidadania e Ecologia. Uma Metodologia para trabalhar com jovens**. O texto é de minha autoria e a publicação do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, com apoio da Eletrobrás e da Agência Austríaca DKA.

Nesta PARTE I da tese trago o projeto Florescer em suas informações mais formais, em seus dados, aspectos pedagógicos e descrições. Após cada Enunciado, o Projeto Florescer é retomado, na perspectiva do Enunciado em questão, em forma de memórias de um vivido, numa forma mais literária, e relatos de jovens.

1.1 Sobre a Instituição Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis

O Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, cuja fundação formal se deu em novembro de 1979, nasceu em um contexto histórico de grande fecundidade. O contexto era da reabertura política e da afirmação dos direitos civis e políticos. Para entender a sua importância precisamos entender a riqueza de seu contexto originário.

Os anos 80 são promissores em termos históricos e na perspectiva de uma reabertura política e democrática. São considerados, por alguns, como “*anos gloriosos*” (BAZÍLIO, 2001, p. 84), sobretudo pela emergência dos movimentos sociais e pela ampla participação dos mesmos enquanto sociedade civil. Fazem parte desses movimentos as associações de moradores, os sindicatos, as pastorais, sobretudo da Igreja Católica, os movimentos de direitos humanos, os movimentos estudantis, entre outros.

Essa ampla participação, marcada por um espírito crítico, de uma cidadania de direitos, faz emergir atores sociais de grande importância, chamados, por Eder Sader (1995, p. 55), de “*sujeitos coletivos*”, não mais cumpridores de um papel definido de forma prévia, mas sujeitos comprometidos com a tríade: identidade coletiva, projeto político a ser construído e autonomia. São esses “*sujeitos coletivos*” que irão protagonizar um processo Constituinte

(1987 e 1988) de avanços significativos na concepção de cidadania e direitos. Desses movimentos e sujeitos emerge uma “*matriz discursiva*” (BAZÍLIO, 2001, p. 85), capaz de garantir avanços sociais imprescindíveis, em um contexto político de heterogeneidade e poder, sobretudo em termos de gestão e participação popular, democracia participativa, através da participação da Sociedade Civil nos chamados Conselhos de Direitos e Fóruns de Discussão, instâncias de deliberação e fiscalização das políticas públicas.

O CDDH nasceu nesse contexto, inspirado por pessoas preocupadas em articular fé e política, espiritualidade cristã e compromisso social, em um tempo de reabertura política, pós-ditadura militar. Nasce com o lema *Servir à Vida* e opta pelos excluídos e marginalizados da sociedade. A instituição cresceu consciente de não ser apenas uma instituição de denúncia, mas, sobretudo, de assessoria e formação para a cidadania e direitos humanos.

Atualmente organiza-se em três eixos, que se concretizam através dos seguintes Programas: **Programa Direito & Direitos Humanos** - Projeto de Assessoria Jurídica, PROVITA (Programa de Assistência a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas), CEAV (Centro de Atendimento a Vítimas de Violência); **Programa Arte-Educação & Direitos Humanos** - Carta da Terra, Projeto Florescer e Projeto Filhos da Terra; **Programa Cidadania & Direitos Humanos**-Projeto de Moradia.

Algumas características foram marcantes em relação ao carisma do CDDH:

1.1.1 Espiritualidade e Mística

O CDDH nasce em um contexto de espiritualidade, é despertado aí, tornando-se expressão de uma espiritualidade de origem cristã, baseada na fé em um Deus Libertador, que escuta, acolhe e toma partido dos fracos e oprimidos, além de convocar os cristãos a uma opção e compromisso pelos pobres.

O sociólogo e estudioso dos movimentos coletivos, Alberoni (1991) ressalta com importância um *estado nascente*, como a irrupção de algo que “emerge rasgando a vida cotidiana, acontecimento revolucionário, e a importância de seu legado: (...) através do movimento gera a **instituição**, que guarda no coração algo do estado nascente, de que é herdeira e guardiã (...)” (ALBERONI, 1991, p. 14).

Para Alberoni, os grandes *estados nascentes* são de outra ordem que a material, funcional, convencional. Pertencem à outra natureza. São da ordem do ideal, da utopia, do apaixonamento, e de tal radicalidade, que desse encontro ninguém é capaz de sair ileso. É um

momento ímpar, temporário e de uma força indescritível: dá luz aos movimentos que, mais tarde, transformam-se em instituições. Desse “batismo”, os sonhos ganham então materialidade, como expressão do desejo de perpetuarem a experiência originária, de manterem acesa a chama do fogo primário: há a emergência de uma instituição.

Sendo assim, a beleza, a grandeza, o reconhecimento e a força, enfim, o lastro de uma Instituição tem a ver, em primeira mão, não apenas com seu momento presente histórico - fragmento de história -, mas com o tesouro que *guarda no coração* e na sua capacidade de atualizá-lo em cada tempo. Tem a ver com a capacidade de fazer transbordar, cotidianamente, as fontes originárias. Daí que o carisma e missão institucionais não são documentos históricos, mas bênçãos e propósitos que revigoram e precisam jorrar a cada tempo.

O *estado nascente* do CDDH foi irrompido por um grupo que, originalmente, participava de ricos e críticos espaços reflexivos, sobretudo dentro de um momento fértil da Igreja Católica, caracterizada pela emergência da Teologia da Libertação, pelas Comunidades Eclesiais de Base, pelos Movimentos de Estudos Bíblicos. Em Petrópolis, os franciscanos realizavam um trabalho de referência. O Instituto Teológico Franciscano de Petrópolis oferecia Seminários com Leonardo Boff, cujas reflexões eram de ponta, e cuja participação era concorrida.

Assim, a espiritualidade e, mais especificamente, a opção ideológica dentro desse campo de espiritualidade constituíram-se um estigma, em seu sentido mais positivo e não estereotipado, de marca e sinal, no sentido de qualificarem a sua ação. O CDDH sempre compreendeu que os sujeitos-beneficiários não são objetos de caridade, nem de práticas assistencialistas, muito menos político-partidárias. A Mística do CDDH faz-nos crer que os beneficiários são, de fato, sujeitos. Como costuma repetir Boff, em suas palestras e conferências, ainda que o sistema negue-lhes o direito de ser, através da mais completa exclusão, para nós, do CDDH, os excluídos **são**, no sentido de dignidade e de potência. Assim, a visão pedagógica do CDDH, quando em diálogo com esta dimensão originária, torna-se enriquecida e potente. Afinal, ainda que a missão da Educação, de acordo com Paulo Freire (1987), exige a convicção de que a mudança seja possível, é a mística que antecipa a luz, em tempos de travessias difíceis.

1.1.2 Competência Política

O CDDH não nasceu de um projeto a priori elaborado e sistematizado, nem começou a realizar os seus trabalhos a partir de financiamentos concretos já disponíveis. Ele nasceu de

uma vontade política coletiva e teve início como movimento de pessoas comprometidas com um desejo de fazer algo, inicialmente voluntário, expressão de opção política, serviço religioso e cidadania. As pessoas se encontravam em tempos possíveis, com os recursos próprios e contribuições pessoais diante de demandas coletivas. O único subsídio de que dispunham eram os próprios recursos. Disponibilizavam os seus horários livres, pessoais, já que também trabalhavam em outras áreas. Reuniam-se geralmente nos turnos da noite, para reuniões internas e para reuniões com as comunidades. E suas ações também eram realizadas nos finais de semana, momento por excelência em que as comunidades podiam se reunir.

Em função de sua estrutura colegiada, realizavam muitas e extensas reuniões. Às vezes conflitivas, desgastantes, mas sempre formativas e esclarecedoras. As discussões não se concentravam apenas no âmbito das ações dos projetos e na descrição das atuações. Estudavam as conjunturas locais, mas, sobretudo, as nacionais e internacionais, e traçavam planos de articulação e ação com diversos grupos e organizações. Por isso, inicialmente, o CDDH também prestava muitas assessorias, a outros grupos de Direitos Humanos e de uma forma geral. A competência política se expressava nessa formação abrangente. O CDDH colaborou com a estruturação do Movimento Nacional de Direitos Humanos.

Mais tarde, com o crescimento e reconhecimento do trabalho, que já carecia de uma efetivação e ampliação, o CDDH sentiu a necessidade de buscar financiamentos, tendo como objetivo respaldar práticas e liberar alguns profissionais para o trabalho diário e exclusivo. Mas sempre teve consciência que seu processo de institucionalização deveria manter um alinhamento com o seu carisma originário, e que não deveria se constituir em uma instituição-fim, no sentido de uma efetivação de funcionários, com garantias trabalhistas e remuneração previsível. Sempre foi um lugar de intensa prática política e “militância”, mas também um lugar de muita passagem e provisoriedade, de competências, de financiamentos, de projetos. É um espaço de ação, mas também de formação. Nutrir essa provisoriedade é algo extremamente saudável, no sentido renovador. O contrário disso pode contribuir para reforçar o que Alberoni diz sobre o processo de institucionalização: uma mera repetição, com o hábito e a forma desprovida de significado (1991, p. 14).

1.1.3 Espaço de Formação e Articulação Políticas (não-partidária)

Reconhecimento, lastro e credibilidade são aquisições que se constroem apenas numa experiência de temporalidade. São valores que brotam de leituras e de análises sociais. Cada tempo contribui para esse processo. Certo é que é muito mais desafiante construir a

credibilidade do que ter que reconquistá-la quando, por algum momento se erra no percurso. A história guarda uns poucos consensos; entre eles, a intolerância e crítica em relação a todas as instituições que se propõem a fazer algo diferente. O Partido dos Trabalhadores está vivendo esse processo. Alguns de seus partidários mais históricos sentem uma dor inefável, porque sabem o tempo que levaram para construir e o lapso de tempo que é necessário para desconstruir.

Nesse sentido, o CDDH desenvolveu, ao longo de sua história, algumas premissas, sobretudo em termos de relação interinstitucional, na relação externa. Uma delas, fruto de consensos, é que o CDDH, como instituição não tem uma posição político-partidária e nem atua nesse nível. Por identidade, somos sociedade civil e somos parceiros dos movimentos sociais. Nossa função deve ser sempre crítico-constructiva.

Outro consenso é que se prefere *errar coletivamente* a acertar de forma isolada. A atuação externa do CDDH é sempre representativa e por isso envolve muita responsabilidade e compromisso. Os desafios internos são resolvidos na forma colegiada.

Tais premissas, juntamente com uma competência técnica, sempre aliada à outra, política, e uma sensibilização à luz do carisma do CDDH, não apenas mantém a história do CDDH, mas o torna sujeito coletivo construtor de novas histórias.

1.1.4 Servir à Vida – o lema do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis

Ainda que o CDDH tenha emergido em um contexto de reabertura política e afirmação dos direitos civis e políticos, sua filosofia sempre inspirou no lema *Servir à Vida*, compreendido de forma orgânica. *Vida* é a multiplicidade e totalidade de suas dimensões. *Vida* é uma totalidade *orgânica*, isto é, que se articula em todos os sentidos e direções. Assim, ainda em seus primórdios soube articular os direitos civis com os socioeconômicos, o engajamento político com as práticas concretas das lutas populares, os saberes e sua pertinência em cada tempo. Assim, do tema originário dos Direitos Humanos, o CDDH hoje o amplia à luz do conceito de Cidadania Planetária, inspirada na Ecologia e no pensamento mesmo de Leonardo Boff, entendendo que a Terra, todos os seres vivos e os seres humanos, como *Comunidade de Vida*, têm todos direito à vida e encontram-se, todos, ameaçados. Tal compreensão nasce do diálogo e da síntese entre Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Carta da Terra.

1.2 Histórico do Programa Arte-Educação, Cidadania e Ecologia

O aspecto formativo/educativo sempre se constituiu em um dos eixos centrais e um dos princípios do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis. Isso porque o CDDH acredita que não se forja uma nova Sociedade e uma nova Humanidade sem uma nova consciência, por um lado; por outro, acredita também que o ser humano tem potencial para ser sujeito de sua história, pessoal e coletiva. O que ele precisa, muitas vezes, é reconhecer o seu lugar na história, desenvolver uma consciência crítica que lhe permita descobrir-se como ser de direitos. Sabemos que a educação não enriquece, mas emancipa.

O CDDH parte de um princípio pedagógico de que todo processo educativo é uma construção coletiva. Isso equivale a reconhecer alguns princípios: que todos somos portadores e construtores de saber; que o saber não é algo que se traz de fora para dentro; que o saber não é monopólio e nem especialidade de ninguém; que o saber não tem a ver com escolaridade, ciência ou academia; que não somos seres prontos, acabados; que como dizia Paulo Freire, ninguém muda ninguém e ninguém muda sozinho, e que não há saber mais ou saber menos, mas saberes diferentes. O saber não é privilégio de quem ocupa o lugar do assessor e nem de quem está recebendo a assessoria em um determinado momento. Acreditamos que todas as pessoas são portadoras de um saber e um modo de pensar a vida que, ainda que informal, é legítimo e constitui a base a partir de onde repensamos qualitativamente os saberes e construímos o chamado Conhecimento.

O Programa Arte-Educação, Cidadania e Ecologia do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis nasceu como um marco fundamental dentro da dinâmica da instituição: por um lado, expressão do desejo institucional de fomentar os processos educativos e formativos como o eixo do trabalho político; de outro lado, expressão do desejo de criar uma metodologia própria, uma linguagem, que levasse em conta as dimensões afetiva, lúdica, artística, cinestésica, como complementação à dinâmica política.

Foi elaborado processualmente, mas contou com 2 eventos desencadeadores a partir dos anos 90: em primeiro lugar, uma formação dos membros da instituição numa proposta Reichiana, onde se refletia sobre política, sexualidade e afetividade. Tal momento gerou muitos questionamentos e reflexões ao nosso modelo de militância, extremamente racional, analítico, fragmentador, herdado dos movimentos sociais. A Instituição sentiu a profunda necessidade de criar um projeto que não fosse apenas executor de demandas externas, mas que contribuísse com a perspectiva interna dos outros projetos, no sentido de fundar algumas

dimensões à teoria e prática dos direitos humanos, relativas ao lúdico, à afetividade, à integração com o corpo e à dimensão estética, para além da mística, que já esteve presente desde a fundação do CDDH. O segundo evento foi uma experiência pioneira, denominada "Criando na Rua", que envolveu diversas entidades e comunidades, no ano de 1992, em atividades de oficinas criativas para crianças, realizadas em parceria nas Comunidades.

Neste contexto surgiu uma primeira experimentação, em 1993, denominada Projeto *Arco-Íris da Alegria*. Em torno do lema *Educar divertindo e divertir educando*, um grupo de 3 artistas de teatro e uma coordenadora-educadora, estruturaram um processo de educação itinerante que ia ao encontro das Comunidades. É o que veremos a seguir.

1.2.1 Histórico do Projeto Florescer no Decorrer de suas Fases

1.2.1.1 1ª FASE - Projeto Arco-Íris da Alegria

Educar divertindo, divertir educando... Entre os muitos desafios, tínhamos uma dificuldade metodológica. Não éramos escola formal, mas queríamos pensar um tipo de educação comunitária, não formal, que se destinava, sobretudo, nas Comunidades, àqueles que não iam às escolas, que tinham se evadido ou que tinham sido excluídos ou que se excluíram mesmo do Sistema Educacional. Os materiais pedagógicos formais, disponíveis no mercado, não se adequavam ao “perfil” das crianças e jovens que encontrávamos; os materiais de educação popular de que dispúnhamos destinavam-se à população adulta, à organização comunitária e política. No meio destas duas polaridades, encontramos luz em Paulo Freire e em Leonardo Boff. Para além da mística do CDDH, do *Serviço à Vida*, as categorias socioanalíticas, aprofundadas por Boff, sempre nos deram os referenciais éticos e políticos para o trabalho com a realidade dos excluídos, dentro e fora dos espaços eclesiais. Com Boff, aprendemos os parâmetros do trabalho em Comunidades.

Outro desafio era construir um repertório de Arte-Educação, onde Arte e Educação não se sobrepusessem e nem ficassem subjugadas uma à outra. Não queríamos uma *arte didatizada*, mero objetivo de uma educação, e nem uma *arte descontextualizada*, construída a partir de critérios hegemônicos. Assim como não queríamos uma *educação escolar*, um *reforço escolar* e nem uma mera *educação artística*. Durante longo tempo, a equipe realizou muitos debates, estudos e leituras, e recebeu formações importantes, tanto na área pedagógica como na área artística. À luz de Paulo Freire, da Pedagogia do Oprimido, fomos construindo nossa abordagem, que consideramos crítica, consistente e sempre em vias de transformação.

O processo foi desafiante, porque um exercício transdisciplinar em uma época onde as disciplinas eram concebidas de forma estanque. Desgastamo-nos muitas vezes neste processo. Tal concepção de arte-educação será abordada posteriormente.

Ainda um último desafio foi em função das mudanças do plano inicial. O Projeto Arco-íris da Alegria se constituiria através de uma lona itinerante, como um Circo, que ficaria “montado” numa Comunidade, num prazo médio de 30 dias, promovendo atividades e interagindo com a dinâmica local, a partir de uma metodologia lúdica, afetiva, artística. Trabalhávamos com histórias, danças, músicas, com a criação de personagens de papel machê, com tintas feitas de pigmentos, com espetáculos teatrais, com jogos, brincadeiras, música e vivências. Mas, logo em um primeiro momento, de visita a algumas comunidades, percebemos que a idéia de montagem de uma lona em contraste com a realidade local, poderia não ser saudável. De alguma forma, estimularíamos a convivência em um espaço contrastante e muito provisório, que poderia gerar mais frustração do que integração. Além da dificuldade de encontrar, na Comunidade, um terreno amplo para tal montagem, ainda deveríamos pensar nas condições de segurança.

Assim, apesar de termos o projeto aprovado e as condições financeiras para tal, a Instituição optou por readequar sua proposta, criando um espaço imaginário, ou dentro de um centro comunitário ou mesmo a céu aberto. Demarcávamos o espaço com um tapete, com linhas ou mesmo, mais tarde, com um pequenino tablado, que era montado e desmontado no espaço a cada vez.

Durante a passagem em uma Comunidade, buscávamos sobretudo fortalecer as iniciativas locais (previamente identificadas, conhecidas, contatadas) em sua diversidade; trabalhar os conflitos e as dificuldades iminentes (como dificuldades de relacionamento, problemas de interesse político, problemas intergeracionais, inclusão dos excluídos); gerar sinergias entre as diferentes iniciativas (constituindo uma presença agregadora e integradora); e trabalhar as potencialidades dos envolvidos (a cidadania, a criatividade, o resgate da auto-estima, a solidariedade, o poder de transformação, a esperança, a capacidade expressiva). A metodologia era sutil e informal e deveria estar atenta às diversas realidades, necessidades, correlação de forças locais.

Nos primeiros anos, o Projeto Arco-Íris da Alegria atuou nas seguintes modalidades:

- a) Comunidades, sobretudo com crianças e adolescentes;
- b) Escolas das Comunidades, quando estas eram abertas às Comunidades, em atividades do calendário escolar ou temáticas escolares apresentadas sob nova versão;

- c) Animação na Pediatria de Hospitais e Hospitais Psiquiátricos;
- d) Eventos de Rua, mobilizando para alguns temas sociais e/ou datas comemorativas;
- e) Elaboração de Programas do “TV na Rua”, um projeto de Tv Comunitária do CDDH;
- f) Elaboração de espetáculos teatrais sobre temáticas diversas.

1.2.1.2 2ª FASE - Projeto Turismo Consciente

Segundo estimativas do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua de Petrópolis, havia 20 mil crianças-adolescentes fora das escolas em nossa Cidade. Eram os chamados meninos e meninas **na** rua. As causas eram diversas: falta de acompanhamento dos pais, pobreza, a troca da escola pelo trabalho e, é claro, a existência de um modelo de escola que não contemplava a realidade de carência destas crianças.

Neste contexto, as atividades de geração de emprego e renda constituíam o eixo a partir de onde os diversos trabalhos sociais começaram a se articular, inclusive buscando parcerias com o governo e/ou setores privados. A economia informal, a criação de pequenas cooperativas e de pequenos empreendimentos despontaram como alternativas concretas ao chamado risco social. Sem emprego e renda não há autonomia e cidadania e nem possibilidades de mudança.

Tendo em vista esta realidade, a implantação de medidas voltadas para a dinamização do setor turístico, em Petrópolis, desenvolvidas pela Prefeitura, e o trabalho já realizado com adolescentes, o Centro de Defesa dos Direitos Humanos elaborou o ***Projeto Turismo Inteligente: Integração do Adolescente***, visando realizar uma experiência piloto, capaz de contemplar o projeto de investimento turístico em nossa Cidade, dando-lhe uma finalidade social, no sentido de buscar, ao mesmo tempo, soluções para a problemática do Adolescente em Petrópolis.

O Projeto consistia na formação de adolescentes tendo em vista um encaminhamento para estágios diversos na área do Turismo e possível inserção neste mercado de trabalho. Para tanto, realizou um convênio com a Empresa Petropolitana de Turismo - Petrotur, além de buscar outras parcerias. Os critérios para seleção e participação eram:

- faixa etária entre 14 e 18 anos;
- estarem matriculados na rede pública de ensino;
- terem renda econômica familiar mais baixa;

- terem o maior número de filhos;
- terem disponibilidade de duas tardes, durante um ano;
- motivação pessoal;
- capacidade de trabalhar em grupo;
- assiduidade e pontualidade no processo de seleção;
- criatividade e capacidade empreendedora.

Procurando contemplar o maior número de comunidades possíveis, foram selecionados 26 adolescentes, de 11 localidades diferentes, que passaram a receber os seguintes benefícios: a formação proposta, de oito horas por semana; vale-transporte (pela Petrotur); lanches (Centro de Defesa e parcerias); e cesta básica mensal (doações de empresários petropolitanos).

Tal formação constava de alguns momentos teórico-práticos a partir de processos distintos, mas integrados e simultâneos. Importante observar que apesar de utilizarmos, como parte de nosso trabalho, uma metodologia alemã que se encontrava no bojo do financiamento do Projeto, sempre buscamos fazer adaptações e aplicá-la de forma mais crítica e criativa.

a) Aplicação da Metodologia Cefe - Criação de Empresas, Formação de Empresários. Em que consistia o Cefe?

O programa **Cefe - Criação de Empresas, Formação de Empresários** - constituía-se em um programa de capacitação chamada empreendedora, tendo em vista a geração de renda e empregos, através da promoção de pequenos empreendimentos. A linha metodológica era bastante lúdica, através de jogos, baseada na premissa “fazer aprendendo” (*action learning*), com bastante ênfase à formação de um perfil empreendedor.

O programa foi desenvolvido pela Sociedade de Cooperação Técnica do Governo Alemão - GTZ, em 1979, no Nepal, como instrumento de apoio a um projeto de desenvolvimento metropolitano. Com o tempo o programa passou por readaptações, estendendo-se hoje por mais de vinte países, na Ásia, África e América Latina.

Um ponto importante da metodologia é que ela pode ser aplicada a grupos de baixa renda e saber informal. Em Minas Gerais, no Vale do Jequitinhonha, foi aplicada a um grupo de pessoas analfabetas, produtoras de artesanato. Agora estamos tentando adaptá-la ao trabalho com meninos e meninas de rua. Isto equivale dizer que a metodologia é bastante adaptável e se afina bastante com a pedagogia do trabalho popular.

A premissa “*aprender fazendo*” é uma concepção que valoriza a experiência como ponto de partida para a prática pedagógica. Sem excluir a teoria do processo de aprendizagem, acredita que a prática é o espaço de domínio de todos e é onde se revela os comportamentos, como expressão do saber que cada um possui. Trabalhar a prática é mexer com comportamentos que permitem evidenciar, concretamente, as questões - problema. Tal concepção é desenvolvida, na Metodologia Cefe, através de jogos, simulações, exercícios e dramatizações, que são denominados **Vivências**. Estas têm como objetivo colocar as pessoas diante da resolução de tarefas / problemas coletivos. Só em um segundo momento, após a prática, toda a experiência é processada, através de um debate em grupo, juntamente com o facilitador, onde se evidencia pontos aprendidos.

Muitos segmentos vêm ainda com reticências as atividades lúdicas no processo de aprendizagem. Lembramos que concebemos as atividades lúdicas como instrumentos de construção da realidade e de saber. Não é por menos que as crianças brincam e que a ludicidade é uma forma originária de se estabelecer as primeiras relações com as pessoas, a realidade, o mundo.

A metodologia trabalhava a partir destes dois alicerces: **atividade lúdica**, que mobiliza a pessoa integralmente, e **instauração do problema/dúvida**, como uma motivação que leva as pessoas a empreenderem saídas, em busca de um equilíbrio.

Para isso, a Metodologia **Cefe** segue, basicamente um esquema, denominado **Ciclo de Aprendizagem Vivencial**. Seus passos são os seguintes: as **Vivências**, como jogos, exercícios, simulações e dramatizações selecionados para se refletir sobre uma determinada temática; o **Relato**, momento coletivo onde as pessoas têm oportunidade de contar a sua experiência individual dentro da vivência, acentuando o aspecto emocional. Aqui, o conteúdo da vivência vem sob forma apenas de relato, sem julgamentos, questionamentos, debates. Sem a experiência do relato, ou seja, da emoção atual de cada um, o restante do ciclo de aprendizagem fica comprometido; o **Processamento**, como reconstrução da vivência através de debate, onde o facilitador organiza a discussão, podendo introduzir questionamentos relativos à temática em pauta. É uma parte importante do ciclo, onde todas as idéias em questão são questionadas; a **Generalização**, como ampliação dos principais pontos em pauta, da discussão. Aqui, o jogo, o exercício, a simulação e a dramatização são relativizados, cedendo espaço às questões emergentes. Discutem-se os pontos levantados para além da experiência particular da vivência; e a **Aplicação**, afunilamento do ciclo, momento de se extrair alguns “enunciados” comuns aprendidos. Refere-se à concretude da realidade. O

importante é destacar o que deve ser mudado concretamente, tanto em relação ao comportamento empreendedor, a um empreendimento em si, quanto a uma situação.

É importante salientar que no **Ciclo Vivencial de Aprendizagem** o sujeito da aprendizagem é o participante, mas a qualidade da discussão depende da habilidade, capacidade de coordenação e síntese do facilitador. O objetivo da vivência deve ser comparado às conclusões dos participantes. Se estas estiverem muito aquém ou além da finalidade em questão, a responsabilidade é, de certa forma, do facilitador. Por isto este passa por um treinamento de, no mínimo, 400 horas de preparação e estágio.

Concluindo, a vivência, através dos jogos, simulações, exercícios e dramatizações é ponto de partida. É uma forma de “produção” do “material” que será, posteriormente, trabalhado, à luz da teoria.

A metodologia **Cefe** trabalha a partir de 4 módulos:

I- Características Pessoais Empreendedoras:

O objetivo principal deste módulo é questionar os pressupostos dos participantes acerca de um perfil empreendedor e promover a conscientização e desenvolvimento do grupo em relação às características pessoais empresariais:

- motivação para enfrentar desafios;
- definição clara de objetivos, com aceitação de riscos calculados;
- formulação e reformulação de estratégias dirigidas a objetivos;
- busca ativa de informações;
- mobilização e utilização adequada de recursos;
- controle dos resultados das ações;
- percepção e aproveitamento de oportunidades;
- preocupação com qualidade e eficiência;
- criatividade na resolução de problemas.

Nesta fase do trabalho, os participantes têm oportunidade de entrar em contato, através das vivências, com suas histórias pessoais manifestadas em comportamentos. A partir daí é objetivo da metodologia motivar o treinando a iniciar um processo de desenvolvimento na direção do comportamento empreendedor.

II - Processo Decisório / Geração e Seleção de Idéias:

O objetivo é promover a conscientização dos treinandos para a importância de se desenvolver em termos decisórios:

- gerando idéias de forma criativa, desbloqueada e sem pré-conceitos;
- analisando sistematicamente as idéias levantadas, de forma seletiva, tendo como base critérios realistas, objetivos e fundamentados.

III - Mercado:

O objetivo é conscientizar os treinandos da importância do conhecimento profundo dos segmentos do mercado, aos quais os seus produtos têm relação. São temas:

- Busca de informações para uma delimitação de segmentos de mercado, para definição do perfil de seus consumidores e para conhecimento das exigências e condições de atendimento de fornecedores;
- perceber que a chave do sucesso é oferecer produtos/serviços não oferecidos ainda ou mal oferecidos;
- perceber a necessidade de criação de estratégias de marketing e comercialização adaptadas às características de um determinado grupo de consumidores;
- perceber a importância do controle de qualidade de um produto/serviço;
- desenvolver um comportamento de busca ativa de oportunidades no mercado e sua realidade;
- superar ações ingênuas, como achar que a conquista do mercado tem a ver somente com preços baixos, ou impor um produto inadequado.

IV - Produção e Custos:

O objetivo é capacitar os treinandos em relação a conhecimentos básicos sobre gerenciamento, a importância do planejamento, organização e controle do negócio. Trabalha-se as funções gerenciais de organização da produção, apuração de custos, formação de preços,

planejamento e controle de aspectos financeiros de um negócio. As atividades visam trabalhar em cima das questões concretas:

- Como aprender a comprar matéria-prima e equipamentos, produzir, estabelecer preços e vender, em diversos contextos do mercado, experimentando as dificuldades;
- aprendizagem de cálculos matemáticos para controle financeiros do negócio;
- realização de pesquisas de campo.

Toda metodologia baseia-se em uma concepção de saber e construção deste saber. Neste sentido, todas as metodologias são incompletas. Contemplam algumas visões da realidade, mas não contemplam toda a realidade que é, em última instância, sempre mais abrangente.

Optamos por trabalhar a metodologia **Cefe** porque o seu potencial é grande, além de se afinar com nossa pedagogia do trabalho popular. Em alguns momentos, sentimo-nos livres para introduzir outros conteúdos, a partir de necessidades específicas, não com um intuito de causar uma mistura, mas de promover o enriquecimento que se dá a partir da diversidade e multiplicidade. E continuamos realizando as pesquisas no sentido de adaptar vivências aos jovens.

b) Formação Teatral: o Teatro, como centro motivador e aglutinador de adolescentes, é fator de integração, socialização, estímulo à criatividade, resgate da auto-estima. O fazer teatral visa desinibir e desbloquear as pessoas, tornando-as mais ativas, empreendedoras e comunicativas.

Assim, a finalidade da Formação Teatral era desenvolver um curso básico de teatro com adolescentes - de classes populares em situação de exclusão -, aplicando técnicas teatrais profissionais concomitante à metodologia **Cefe**, de forma integrada, visando ampliar o conhecimento sobre si, o outro e o contexto social em que vive, fornecendo conteúdos básicos sobre o ofício de ator e de montagem teatral, fortalecendo a capacidade de atuação e o potencial empreendedor de cada participante.

Objetivos Específicos da Formação Teatral:

- Desenvolver um processo pedagógico através de jogos (de observação, integração, faz-de-conta e imaginação), estabelecendo uma atmosfera lúdica que propicie trabalhar a

auto-estima, consciência de si e do outro, desenvolvendo o potencial criativo e a capacidade de enfrentamento de conflitos de ordens internas e externas;

- desenvolver técnicas básicas de formação de ator, trabalhando corpo, voz e interpretação e técnicas básicas para a construção de um espetáculo;

- desenvolver técnicas de preparação de ator, baseado em várias concepções (teatro do oprimido, do absurdo, técnicas circenses e etc.), visando o desenvolvimento psicossocial de cada participante, trabalhando os mecanismos inibitórios da capacidade empreendedora;

- estabelecer um processo de vivência em grupo que estimule a sociabilidade, a cooperação, a troca de experiências, o relato e a solução de problemas em comum;

- desenvolver estudo e criação de literatura, roteiro, personagens e montagem de um espetáculo teatral, que deflagre um processo de cooperativismo;

- trabalhar o espetáculo teatral como produto de um empreendimento que absorve um universo de profissões e profissionais envolvidos com o evento. Do ponto de vista estético do evento teatral teremos profissionais como cenógrafos, figurinistas, iluminadores, que têm como suporte trabalhos de profissionais como carpinteiros, eletricitas, costureiras, entre outros;

- desenvolver uma vivência através dos módulos da metodologia **Cefe**, visando operar instrumentos que possibilitem desenvolver a resolução de problemas, a criação do empreendimento e o gerenciamento de projetos pessoais e coletivos, tendo em primeira instância a produção e montagem teatral e, no processo, projetos suscitados no grupo operativo;

- oferecer instrumentos para viabilizar a articulação de apresentações do espetáculo, visando a valorização do trabalho dos atores, divulgação do projeto e captação de recursos, através dos ingressos, que possam servir de bolsa-auxílio para os atores, dando parâmetros de geração de renda e sustentabilidade;

- promover um intercâmbio, troca de informações e possíveis parcerias entre vários Projetos e Grupos que trabalham com a questão da geração de emprego e renda em nossa Cidade;

- incentivar a criação de um espaço permanente para adolescentes, tendo como objetivos a socialização, troca de experiências e produção cultural.

Durante o processo, pretendíamos, para além dos objetivos - geral e específicos -, valorizar algumas questões:

- O resgate da valorização do trabalho e do processo produtivo, de criação. Vivemos em uma sociedade que, além de excluir, desvalorizou o trabalho humano. Quanto mais se

trabalha, menor é a remuneração. Como critério de valor, a baixa remuneração desvalorizou por completo o trabalho humano. Juntamente com a miséria, esta desvalorização significa a desvalorização do ser humano.

- A importância de se fazer “pontes”: o adolescente em busca de si mesmo e em busca de uma realidade para além de si, como dimensões de um mesmo processo.

- Trabalhar a idéia da capacitação/ formação como empreendimento, para além do imediatismo que caracteriza a realidade dos adolescentes de baixa renda, sem perspectivas futuras.

- A lógica social “extermina” os adolescentes de baixa renda de duas formas: em primeiro lugar renega os próprios adolescentes, marginalizando-os, quando não excluindo-os; em segundo lugar, não incentiva empreendimentos concretos e acessíveis, pequenos e modestos. Não conseguindo enfrentar a questão do desemprego, ainda não oferece alternativas aos adolescentes. Neste sentido, a marginalidade oferece alternativas, na forma de um caminho sem voltas. O trabalho será marcado por um resgate: do adolescente e de possibilidades concretas.

- Não concebemos a idéia que basta empregar os adolescentes. Vamos além. Queremos resgatar o potencial de sonho adormecido destes adolescentes, que se caracteriza por um conformismo com o mínimo dos mínimos, e oferecer instrumentos para que o resgate da capacidade empreendedora permita-lhes lutar por empreendimentos próprios e/ou vocacionados.

O trabalho de criação do espetáculo seguiu os seguintes encaminhamentos:

- pesquisa sobre a história de Petrópolis (Biblioteca Municipal);
- socialização das pesquisas;
- questionário/entrevista sobre fatos, e casos da Cidade, realizada com antigos moradores;
- socialização das entrevistas;
- complementação sobre dados históricos não pesquisados;
- criação de cena teatral sobre um dos fatos apresentados;
- levantamento de idéias para elaboração de um roteiro teatral;
- criação do roteiro;
- apresentação do texto intitulado "Um Sonho Sobre a Montanha";
- divisão dos personagens;
- leitura do texto e marcação, através de ensaios.

c) Formação Histórico-Turística de Petrópolis: tal formação, desenvolvida pela Empresa Petropolitana de Turismo - Petrotur, entidade conveniada, teve como objetivos oferecer:

- formação histórica através de uma metodologia dinâmica;
- incentivo à pesquisa pessoal por parte dos adolescentes;
- visitas e encontros formativos nos próprios locais históricos;
- encaminhamento para estágios na área

Em relação à formação Histórico-Turística (pela Petrotur), após os 4 encontros realizados com o enfoque do Turismo, os adolescentes receberam mais 4 encontros, com o enfoque da História da Cidade, que se deu através de apostilas, aulas, dramatizações e pesquisas.

Na etapa final, os adolescentes passaram por um processo de Orientação Vocacional, que se deu em 7 encontros, dirigidos por estagiários de Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis. Os encontros tiveram como objetivo proporcionar aos adolescentes um autoconhecimento em relação às suas aptidões. Através destes resultados, levantamos um perfil de cada adolescente, que foi encaminhado à Petrotur, para definição de área do Turismo a ser encaminhado o adolescente.

Ao final do Projeto, os adolescentes apresentaram um espetáculo teatral, no Centro de Cultura, chamado "**Um Sonho sobre a Montanha**", que conta um pouco a chegada dos portugueses no Brasil, a vinda dos primeiros colonos e a fundação de Petrópolis. A pesquisa foi feita também com a contribuição e participação dos adolescentes. E o espetáculo foi bastante elogiado, bastante rico, artístico e instrutivo. Os adolescentes apresentavam o espetáculo e ao final abriam um espaço para a discussão com os expectadores.

Infelizmente, ao final do projeto houve uma mudança política na Prefeitura e a Petrotur não honrou os seus compromissos com os jovens. O CDDH buscou fazer alguns encaminhamentos possíveis. E entre os jovens que permaneceram no Centro, criou-se um projeto que existe até o momento denominado Filhos da Terra, de produção eco-artesanal.

1.2.1.3 3ª FASE - Projeto Filhos da Terra

Constitui um grupo de jovens remanescentes de outros Projetos do CDDH: o Florescer (Turismo Consciente, Florescer e o Girassol). O Projeto busca alternativas de geração de

renda, conjugando arte-cidadania-cooperação-ecologia. O grupo **Filhos da Terra** confecciona produtos ecológicos (cartões, quadros, convites, agendas, cadernos), utilizando como matéria-prima apenas elementos disponíveis na natureza, como fiapos de penas, pedrinhas, areias, pigmentos naturais, cascas de ovos, pétalas de flores, folhas secas, gravetos e conchinhas. Neste momento, os adolescentes já produzem em caráter de exportação, além de realizarem experimentações, visando aumentar sua linha de produção. Já realizaram algumas exposições em Centros Culturais, como no da Caixa Econômica, em São Paulo, com bastante sucesso.

O Grupo também ministra Oficinas de Sensibilização Ecológica, através da técnica da confecção dos cartões, numa metodologia de 16 horas-aula; estuda os princípios do documento planetário A Carta da Terra e ministra Oficinas de Sensibilização da Carta da Terra em vários estados e instituições, com uma metodologia de 8 horas-aula; está envolvido em estudo e práticas de iniciação da Agroecologia, estudando materiais de agricultura orgânica, experimentando a formação de uma horta orgânica e do levantamento de produtores orgânicos e familiares locais, tendo em vista fomentar uma Cooperativa de Consumidores; participa e integra outros trabalhos do CDDH, sobretudo com jovens, realiza atividades e faz-se representar em suas comunidades, escolas, famílias e espaços sociais; e agora, em 2010, acabam de ser incluídos como Ponto de Cultura do Ministério da Cultura.

O grupo, formado hoje por 10 jovens, encontra-se diariamente na sede do CDDH, onde criam os seus trabalhos que se destinam à venda e sustentabilidade do grupo.

1.2.1.4 4ª FASE – Projeto Florescer

O Projeto atende a uma média de 30 adolescentes/ano, entre 14 e 17 anos, matriculados na rede pública de ensino, de comunidades do entorno de Petrópolis. Oferece um trabalho de arte-educação e cidadania, através de um curso de teatro (que trabalha a expressão artística e a criatividade), um curso de capacitação empreendedora (que visa despertar características pessoais e coletivas empreendedoras), oficinas de sensibilização corporal, de histórias de vida, de direitos, de língua portuguesa, história e matemática, introdução à informática e atividades culturais e de lazer. O compromisso com a cidadania e os direitos humanos é a linguagem comum que entretence todas as atividades. Após 6 meses, encaminha os adolescentes para cursos profissionalizantes, em parceria com Senai / Senac. O Projeto oferece vale-transporte, lanche e cesta básica mensal. O projeto faz um acompanhamento individual, visitas às famílias, reunião e encontros formativos de pais/família e acompanhamento escolar.

Aspectos pedagógicos e organizacionais do Projeto

a) Processo Seletivo e seus critérios

- Acreditamos no Processo Seletivo como uma forma de valorizar a iniciativa. Aquilo que normalmente está disponível, de forma fácil, nem sempre é valorizado. O simples fato de existir um processo seletivo – que não é realizado nos moldes do mercado em geral – confere, aos candidatos, um ar de interesse, compromisso e seriedade.
- A divulgação do Projeto dá-se através de Comunidades, Escolas Públicas e Organizações parceiras. As inscrições são realizadas no CDDH, mediante o preenchimento de um questionário sobre a realidade do candidato.
- O processo seletivo se dá em 3 etapas, onde são avaliados capacidade lógica, participação, criatividade, valores, capacidade de interação e diálogo, motivação pessoal, compromisso e responsabilidade.
- Há uma pré-seleção com um número de aproximadamente 60 jovens, levando-se em conta os dados do questionário e os materiais das etapas da seleção. Tais candidatos são conduzidos a entrevistas individuais, para que os educadores possam conhecê-los melhor.
- É importante ressaltar que o processo seletivo não seleciona apenas os melhores ou mais aptos. Também seleciona os menos aptos e com maiores dificuldades. Chega-se a um meio termo, no sentido que a turma tenha um equilíbrio.
- Assim, com muito trabalho e cruzamento de dados, chegamos a uma composição da turma.

b) Apresentação e elaboração de regras de convivência, de participação, de organização.

- Os primeiros encontros têm como finalidade possibilitar que os participantes se conheçam, conheçam a instituição, os educadores, o projeto e sua importância.
- As regras são elaboradas pelos próprios jovens, com uma assessoria por parte dos facilitadores. Eles decidem quantas faltas podem ter, quais são os critérios que as justificam, como proceder em tais casos, normas para o cumprimento de horário e para a formação de equipes rotativas: chamada, lanche, limpeza do espaço. As regras são

escritas em cartazes e ficam constantemente expostas para assimilação e para discussão. Este é um momento muito importante do processo, onde os jovens demonstram que assumem aquilo que eles mesmos propõem. Aqui eles já relatam que se sentem respeitados, ouvidos, sentem-se maduros.

- Buscamos trabalhar com a lógica inicial da confiança irrestrita. O que deve valer, entre os jovens, é a sua própria palavra, e não a de seus familiares, de atestados e comprovantes. Quando esta confiança se quebra, isso deve ficar explícito e cabe ao jovem resgatá-la, tendo que passar pelas instâncias sociais da comprovação, até que sua confiança seja restabelecida.
- Entendemos que uma educação que tenha como finalidade a autonomia, precisa ajudar aos jovens a desenvolverem-se moralmente, como seres autônomos, na perspectiva piagetiana, de promover a troca de pontos de vista, como alternativa às punições e castigos que só geram o cálculo de riscos, a agressividade ou a resignação (Mello, 1996, pp. 85-96).

c) Grade das Oficinas

- O projeto se desenvolve através de Oficinas, que não são aulas. São espaços circulares, onde o educador se coloca como facilitador, desenvolvendo temáticas específicas, através do oferecimento de novas chaves-de-leitura sobre a questão, diversas e críticas, estimulando o jovem a pensar.

O Quadro 1 apresenta as Oficinas e Atividades e seus objetivos:

Oficinas e Atividades	Objetivos
Re-significação das Histórias de Vida (Psicologia)	- Promover um resgate da auto-estima, através de histórias de vida, ressaltando pontos a serem valorizados e bloqueios a serem superados e, sobretudo, estabelecendo metas para a vida.
Expressão Corporal	- Promover um resgate da dimensão corporal como forma de sensibilização e integração corpo-mente-psique.
Oficinas de Literatura	- Sensibilizar o grupo para atividades de leitura e produção da escrita.
Oficinas Sócio-Jurídicas	- Socializar informações sobre os principais direitos do cidadão garantidos por lei, sobretudo o Estatuto da Criança e do Adolescente.
Oficinas de Matemática	- Possibilitar uma ligação entre o raciocínio matemático e o cotidiano e a percepção da funcionalidade da matemática.
Oficinas de Formação Histórica	- Possibilitar o contato com a história, a partir de narrativas não hegemônicas, que possibilite um olhar crítico sobre o momento presente.
CEFE	- Estimular e desenvolver a capacidade empreendedora, levando em conta princípios como solidariedade, criatividade, cooperação e resolução de problemas.

Oficinas Artísticas Canto Coral	- Promover a sensibilização artística através da Música e da consolidação de um Coral Profissional de Jovens do CDDH.
Encontros Pedagógicos sobre a Carta da Terra e a Educação Sócio-Ambiental	- Sensibilizar o grupo para a apreensão dos princípios do documento A Carta da Terra e valores e conhecimentos socioambientais.
Oficinas de Lazer, Esporte e Cultura	- Promover momentos de integração entre os jovens dos diferentes projetos, voltados também para atividades esportivas, e visitas a centros culturais, exibição de filmes, como já acontecem.
Acompanhamento Individual	- Promover espaços de escuta e acompanhamento individual, tendo em vista a integração do adolescente consigo mesmo, com a família e as relações sociais.
Visitas Familiares	- Promover um encontro com as famílias, nos locais onde residem, tendo em vista um maior conhecimento e inclusive o encaminhamento para outros projetos do CDDH, de acordo com a necessidade.
Acompanhamento Escolar	- Visitas às Escolas para apresentar a proposta do Projeto, criar vínculos com a Comunidade Escolar e perceber o desenvolvimento do jovem na Escola.
Reuniões com pais e encontros formativos com pais / familiares	- Criar um vínculo entre Projeto Florescer e familiares, tendo em vista uma maior integração dos pais no conhecimento e desenvolvimento do Projeto e promover uma formação para os pais, a partir dos temas identificados como prioridades.
Oficinas sobre Sexualidade	- Em parceria com a Universidade os jovens recebem uma formação voltada para as questões da sexualidade, métodos contraceptivos, autoconhecimento e seus desafios.
Oficinas sobre Cultura da Paz	- Promover vivências e oficinas de mediação de conflitos, onde os jovens possam conviver com pontos de vista diferentes.

Quadro 1: Oficinas e Atividades do Projeto Florescer

De 1997 a 2005, todas as turmas receberam Oficinas de Teatro, com a montagem de espetáculos teatrais, apresentados em vários espaços. Tais espetáculos foram: 1997 (*Um sonho sobre a Montanha*); 2001-2002 (Dois espetáculos: *Da escuridão à luz* e *Nos caminhos da solidão, com um laço de fita na mão*); 2002-2003 (*A Morte de Quincas Berro D'Água* – adaptação de Jorge Amado); 2004 (*O Auto da Compadecida* – adaptação de Ariano Suassuna); 2005 (*O Cortiço* – adaptação de Aluísio Azevedo). Além da mudança das Oficinas de Teatro pela de Canto Coral, a partir de 2009, o Projeto Florescer não oferece mais Curso Profissionalizante, por diversos motivos: dificuldades de interesse e maturidade dos jovens nestas formações; alto custo dos Cursos a serem pagos pelos financiamentos do CDDH; percepção, através dos questionários, a não correlação entre emprego e área de profissionalização. Percebemos que as escolhas dos jovens são prematuras, muitas vezes tendo em vista uma remuneração, mas que, na prática, não há uma inserção do jovem nesta área de conhecimento.

Outra iniciativa interessante são as Oficinas de Espiritualidade e Meditação, ministradas por uma monja budista, parceira da instituição, chamada Tenzin Nandrol, cujos objetivos é possibilitar ao jovem centrar-se, conhecer a si mesmo, e aprender a arte da meditação.

d) Diferencial do Projeto Florescer

- É um espaço de convivência e de formação que possibilita despertar as potencialidades que cada jovem traz de forma latente e direcioná-la na direção da realização do seu sonho. O objetivo é a transformação de carências em competências.
- Não é um Projeto de **reforço escolar** e que almeja reproduzir a estrutura escolar, ou tê-la como referência. É um espaço laico, onde se constrói coletivamente o saber, no diálogo circular e na co-responsabilidade. Ainda que seja um projeto social, o adolescente e jovem são compreendidos como sujeitos e agentes de seu processo e não como beneficiários.
- Não tem como prioridade a **profissionalização do jovem** e seu ingresso, muitas vezes imaturo, no mercado formal ou informal de trabalho como finalidade imediata.
- Tem como objetivo primeiro sensibilizar o jovem para a construção de outras visões de mundo e formas de se relacionar com todas as dimensões da vida, de forma sistêmica, incluyente, solidária, ecológica e cooperativa, acreditando na possibilidade de transformação de si mesmo e do mundo.
- Aposta nos processos artísticos como aqueles que sensibilizam os jovens a (re)inventarem a si mesmos e ao mundo.
- A metodologia básica é a participativa e reflexiva, levando-se sempre em conta o lúdico e o artístico, no processo de despertar o jovem para a importância do pensar.

1.3 A Realidade da Juventude e os desafios aos nossos processos pedagógicos

A adolescência se caracteriza por uma fase-ponte e passagem em termos de desenvolvimento biológico, psíquico e identitário. Caracteriza-se por um período de muitas transformações, descobertas, experimentações, em um contexto cultural que valoriza certezas e identidades. Como toda fase de transição, a adolescência é desafio no sentido de colocar a pessoa **entre** o universo de aquisições adquiridas da primeira infância (que não servem mais ou parecem inadequadas para esta nova fase) e um universo a ser desbravado, com suas novas competências.

Dentro de um contexto de crise planetária, a fase da adolescência adquire contornos inimagináveis de crise. Podemos quase dizer que o grau dos conflitos observados entre

adolescentes e jovens são nada mais do que um retrato potencializado da crise do mundo e do lugar que este lhes confere. Vivemos em um contexto onde se pode constatar o colapso de alguns territórios-referência. Família, comunidade, escola, sociedade, nação constituem territórios-referência, territórios-âncora, em crise, desconstrução ou mesmo reinvenção. E por isso a questão do pertencimento é, de fato, um problema, que convive com todos os outros problemas relativos à identidade, inaugurados pelo mundo globalizado e mercantilizado, onde identidades estão disponíveis como bolhas de sabão, aparentemente lindas, mas com extrema efemeridade. É nesse cenário crítico, o lugar, por excelência, onde nos constituímos sujeitos: entre a necessidade das âncoras dos espaços-referência (e os impactos de suas marcas) e entre as bolhas de sabão (os valores oferecidos pelo grande mercado global) e as necessidades e desejos do coração.

Em uma realidade de pobreza, exclusão e miséria, podemos nos interrogar: como adolescentes e jovens podem se afirmar e se constituir em condições de negação, de falta, de escassez, de crise? Como podem se afirmar se os modelos mercadológicos oferecidos pela sociedade global a serem copiados contradizem suas próprias realidades e identidades? Como constituir-se sujeitos enraizados em um mundo ameaçado por uma crise planetária de valores, de recursos naturais, de condições de inclusão e igualdade de direitos? Como se afirmar diante de uma cultura cujos modelos de adolescência e juventude são muito diferentes e distantes da maioria dos adolescentes e jovens concretos? Como se constituir simbólica e psiquicamente em um mundo cujos parâmetros são objetivos, materiais, mercadológicos? Como se inserir em um mundo sem empregos, sem projetos, sem políticas públicas para os jovens, onde as vagas disponibilizadas são oferecidas pelo mundo do crime, da marginalidade, do tráfico de drogas?

Como diz Bauman, que em seu livro **Identidade** trabalha esta temática pelo viés das conexões, dos múltiplos territórios conflitivos, contrapondo a isso o quebra-cabeças, pré-fixado, já totalizado:

Não se começa por uma imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar imagens (quantas?) agradáveis. Você está experimentando com o que tem (BAUMANN, 2005, p. 55).

De fato, percebemos que a cada ano e a cada turma, os problemas e conflitos envolvendo os jovens (consigo mesmo, na convivência e com seus familiares) agrava-se muito. Mas tal realidade nos revela que trabalhar com jovens não é trabalhar nem com modelos idealizados metafisicamente e nem com metas que fazem da juventude matérias-

primas a serem transformadas pelos idealistas. Trabalhar com jovens é trabalhar com a realidade que se tem e que se é e, a partir daí, buscar arranjos *artísticos* de existências.

Grande parte dos trabalhos com adolescência e juventude são desenvolvidos através de projetos previamente programados, com currículos pré-definidos, com modelos e metas, bem estabelecidas. Tais projetos arrogam-se a capacidade de conhecer os jovens e saberem (muitas vezes mais do que eles mesmos), aquilo de que precisam. Aliás, o que se avalia, em muitos projetos, são os **desempenhos** dos jovens a partir de categorias como **modelos** e **metas**. Bem sucedidos são aqueles cujos desempenhos confirmam os modelos e atingem as metas. Os que escapam a este desempenho, ao modelo e às metas normalmente são considerados desajustados. Esta realidade se agrava quando se confunde espaço escolar com espaço social e se faz do projeto social um espaço de adequação do jovem a um modelo escolar que é falido por natureza e constituição (Varela, 1995, pp. 73-117)¹⁵.

Mas a adolescência e a juventude clamam pela criação e fundação de espaços inéditos, cuja realidade de abertura possa ser a única condição estável necessária para conter tantas transformações. E aqui podemos dizer, a partir da experiência do Projeto Florescer, que todos os conflitos, problemas e crises que aparecem no cotidiano dos projetos sociais não devem ser vistos como obstáculos ao desenvolvimento do projeto ou como imprevistos que atrasam a sua programação, mas exatamente como os **momentos pedagógicos e existenciais, por excelência, de extrema importância, para a constituição dos arranjos de si e para a emergência dos sujeitos**. São nestes momentos-espaços que o projeto se desenvolve genuinamente, criativamente, existencialmente. Daí a importância dos educadores serem formados de uma forma crítica, para não suprimirem tais espaços-momentos em função de um planejamento curricular.

Projetos sociais envolvendo a adolescência e a juventude demandam educadores preparados, orgânicos, críticos, reflexivos, estudiosos, que reconheçam tanto a importância de uma formação política e cidadã, mas que também reconheçam a importância e primazia de uma *pedagogia do encontro* e uma *pedagogia do acontecimento* sobre todas as outras pedagogias, cujo cenário são os espaços cotidianos de convivência. Uma *pedagogia do encontro* e do *acontecimento* é aquela que leva em conta os fatores políticos, técnicos e objetivos, mas que vai muito além disso. É aquela que se desenvolve no aqui e agora, que está aberta para o inusitado, para o que escapa, para o imprevisível, para os processos que

¹⁵Não podemos olvidar que o projeto Escola é uma criação do Estado e tem como objetivo formar sujeitos e subjetividades para modelos de mundo. Ver: Varela, Julia. Categoria espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo. In Costa, M. **Escola Básica na virada do século**. Porto Alegre, FAGED/UFRES, 1995, pp. 73-117.

irrompem no diálogo e nas inter-relações. Uma *pedagogia do encontro* e do *acontecimento* leva em conta a interação capaz de fazer emergir possibilidades inéditas, sem a qual nada seria produzido, e que, quando saudável, permite que cada parte envolvida continue o seu processo, inteiramente livre e autônoma, mas profundamente diferente e marcada pelo outro e pelo encontro.

Os jovens estão numa fase de formação para a vida onde não apenas os acessos aos direitos básicos lhes são determinantes, mas sobretudo os processos existenciais, biopsíquicos, cujas aquisições lhes conferem a maturidade necessária para atravessar a vida, gerando competência para lidar com perdas, frustrações, limites, dificuldades, conflitos, desafios, encantos e desencantos afetivos (nesta idade sempre vividos com grande intensidade). A totalidade destas dimensões constitui uma *estética da existência*, resultado de um processo de arte-educação.

Um projeto que possa oferecer competências políticas e existenciais mais do que benefícios materiais parece ser de grande importância. O Projeto Florescer nos traz essa realização, quando podemos constatar que 98% dos jovens formados no Projeto afirmaram, entre tantos benefícios, terem sido marcados por uma **visão relacional de mundo**. Uma visão relacional de mundo ou competência relacional redimensiona acontecimentos, realidades, tragédias, estratégias de vida, impossibilidades, desejos. Como disse uma jovem, moradora de uma comunidade muito pobre e violenta, *“ainda que eu saia do projeto todos os dias e volte para aquela comunidade, hoje eu já sei que o mundo é bem maior do que aquele mundo, e que aquele lugar é um entre muitos outros que eu posso transitar, frequentar, conhecer e viver”*.

1.4 Pesquisa com os Jovens Atendidos pelo Projeto Florescer

Em meados de 2007, tendo em vista que o Projeto Florescer, propriamente dito, completava 10 anos de existência e a formação de aproximadamente 200 jovens, a equipe do Programa Arte-Educação, Cidadania e Ecologia sentiu o desejo e a necessidade de perceber o impacto do Projeto na vida dos jovens, a curto e a longo prazo. Sendo assim, desenvolveu um **Questionário** a ser aplicado a todos os jovens, desde a primeira turma, do Turismo Consciente.

O **Questionário** foi elaborado como um instrumento não meramente quantitativo, mas qualitativo em relação ao impacto de nossas práticas pedagógicas na vida dos jovens que passaram pelo projeto.

Metodologia e aplicação

A proposta do trabalho avaliativo consistia em aplicar o questionário a todos os jovens formados pelo Projeto Florescer, sendo aplicado por turmas, a começar pelo ano de 1997 para cá. Queríamos ganhar algum tempo em relação à última turma, do ano de 2006. A principal dificuldade encontrada pela equipe relacionou-se com a localização da moradia desses jovens, levando em conta que, durante um pequeno período de tempo, muitas mudanças de endereços e de meios de contato ocorreram; além disso, não havia, nas épocas iniciais do Projeto Florescer, a atual difusão dos meios de comunicação telefônica e virtual. Contudo, tivemos o apoio voluntário de jovens que estavam participando de outros projetos, que se comprometeram a nos ajudar não somente a localizar esses jovens, mas também promoveram um encontro das turmas.

Do total de **195 jovens** formados pelo **Projeto Florescer**, dividido em 7 turmas, **168 jovens** foram localizados e compareceram ao Centro de Defesa dos Direitos Humanos para responderem ao questionário, o que equivale a **86, 15% dos jovens**. A Tabela 1 relaciona o total de jovens atendidos por modalidade de Projeto entre os anos de 1997 e 2006.

Jovens atendidos pelos Projetos no período de 1997 à 2006		
Ano-Período	Modalidade	Jovens Atendidos
1997	Projeto Turismo Consciente	22
2001-2002	Projeto Florescer	40 (2 turmas)
2002-2003	Projeto Florescer	26
2002-2003	Projeto Germinar	25
2002-2003	Projeto Girassol	09
2004	Projeto Florescer	36
2005	Projeto Florescer	36
2006	Projeto Florescer	35
Total de Jovens Atendidos		229

Obs: É importante observar que nos anos de 2002-2003, tendo em vista uma enorme procura de candidatos ao Projeto Florescer e tendo em vista a identificação, entre os jovens,

de um enorme risco social, o Programa Arte-Educação, Cidadania e Ecologia decidiu atender 34 jovens a mais, nas modalidades Germinar e Girassol, para que algum tipo de atendimento fosse dedicado à população jovem.

Análise de conteúdo

a) Em relação à Educação Formal

Durante a realização da pesquisa observamos que:

62% dos jovens já tinham concluído o Ensino Médio;

43% ainda não haviam concluído o Ensino Médio.

Neste item **2%** dos entrevistados não opinaram.

Dentre os que não haviam terminado, observamos **28%** estavam no Ensino Fundamental e **72%** no Ensino Médio.

É importante ressaltar que a Metodologia do Projeto Florescer não busca reproduzir o espaço escolar e os conteúdos curriculares, menos ainda constituir-se como reforço escolar, mas enfatiza, em todas as suas etapas, a importância do jovem continuar estudando formalmente. Sabemos que os jovens que menos estudam são os que se mantêm na faixa de maior pobreza.

Tendo em vista a realidade de pobreza em que vivem e, muitas vezes, as dificuldades que possuem em relação ao desenvolvimento escolar, ficamos satisfeitos em perceber que **62%** dos jovens concluíram o Ensino Médio e que **100%** dos **43%** que não concluíram estavam matriculados na rede de ensino, a maioria (**72%**) em vias de concluir o Ensino Médio.

b) Em relação à Educação Profissionalizante

Observamos também que, após a formação oferecida no Projeto Florescer, apenas **23%** dos participantes buscou outro tipo de formação profissionalizante, enquanto **77%** desses jovens revelaram não ter oportunidade de participar de outras formações profissionalizantes. Depreendemos, destes dados, a importância, para a maioria (**77%** dos entrevistados) de uma oportunidade como a oferecida pelo Projeto Florescer, em relação à profissionalização.

c) Em relação aos Impactos da Educação em sua vida:

Após a vivência no Projeto Florescer,

91% dos jovens observaram mudanças no seu desempenho enquanto alunos;

07% não notaram qualquer mudança;

02% não opinaram.

Dentre os **91%** dos que afirmaram mudanças podemos observar que:

54% melhoraram o desempenho em relação à produtividade, interesse e participação.

29% continuaram com o mesmo desempenho, porém com mais interesse.

17% melhoraram o desempenho, mas continuaram desinteressados.

Compreendemos que a maioria (91%) relataram uma ampliação em sua capacidade de perceber os contextos e seu papel /lugar dentro destes contextos. Significa tomar consciência de si dentro do mundo; tornar-se sujeito; tornar-se autônomo.

Após sua vivência no projeto, dentre as características que passaram a integrar sua vida:

37% responderam que passaram a ter uma **visão mais crítica e relacional do mundo;**

25% se sentem **mais sensibilizados para as questões humanas;**

17% têm mais **facilidade de expor e defender suas idéias e opiniões;**

12% têm **maior desenvoltura** em diversas situações;

05% se sentem mais **sociáveis;**

04% se sentem **mais interessados pelo que acontece ao seu redor;**

Um dos eixos do Projeto Florescer, mais do que a profissionalização ou outra formação é o despertar dos jovens para uma visão relacional de mundo, para a sua complexidade, de forma que o jovem sinta-se mais crítico e sensibilizado em relação ao seu entorno. Constatamos, satisfatoriamente, que **62%** dos jovens relatam perceber-se com uma visão mais relacional e crítica de mundo e com maior sensibilidade para as questões humanas.

d) Em relação à arte, de modo geral, o fazer teatral pôde sensibilizar esses jovens:

42% consideram a experiência com a Arte no Projeto como um dos elementos responsáveis por sua desenvoltura, capacidade de argumentação e sensibilidade;

37% revelam que sua relação junto ao fazer teatral se deu de forma mais intensa somente no período em que esteve no projeto. Atualmente se considera um observador, espectador;

21% têm maior sensibilidade em relação as mais variadas formas de expressão artísticas.

e) No que diz respeito à competência dialógica e relacional:

No que diz respeito à família, amigos e relacionamentos afetivos, as vivências no Projeto contribuíram para os jovens desenvolverem relações mais qualitativas:

73% confirmam a influência do Projeto em sua capacidade de lidar melhor com os conflitos;

27% revelam não perceberem essa influência.

Dentre as respostas afirmativas:

41% conseguem levar em conta a realidade os problemas dos outros;

20% aprenderam a escutar mais o outro;

13% aprenderam a escutar e falar mais de sua problemática;

12% aprenderam a ceder diante de sua necessidade e desejos;

06% aprenderam a dialogar mais sobre suas problemáticas;

03% já se relacionavam bem mesmo antes de entrar no Projeto.

Em relação a pessoas com as quais os jovens não se identificam, e com quem não combinam, a vivência no Projeto pôde auxiliar a melhora nessa convivência:

79% responderam afirmativamente

21% não observaram essa influência.

Dentre os **79%** que responderam afirmativamente, podemos observar que:

33% conseguem compreender o direito que o outro tem de pensar diferente;

17% conseguem compreender o direito que o outro tem de agir diferente;

17% aprenderam a escutar o outro em sua diferença;

11% aprenderam a dialogar mais sobre aquilo que não concordam;

10% aprenderam a escutar e falar mais sobre as problemáticas;

09% conseguem contornar as divergências antes que se tornem brigas;

02% procuram convencer as pessoas sobre seus pontos de vista;

01% percebem que, normalmente, sempre tendem a ter mais razão.

Este é um dos pontos mais relevantes do Projeto. Em função da chamada *pedagogia do encontro e do acontecimento*, que nos faz priorizar os momentos vivenciais e dialógicos sobre os curriculares e temáticos, podemos perceber a sensibilização para a capacidade de resolver conflitos, de respeito às diferenças e diferentes, para o direito do outro e sobretudo para a capacidade dialógica. A Metodologia do projeto corrobora para a chamada Cultura de Paz, tão necessária em contextos de violência de várias ordens. Sabemos que uma Cultura de Paz é uma educação para a competência relacional. Isso se aprende, sobretudo de forma vivencial.

f) Mercado de trabalho Comunidade e Sociedade

Durante o questionário, **61%** dos jovens encontravam-se empregados, sendo que **72%** no mercado formal e **28%** no mercado informal de trabalho. Este dado é relevante em uma sociedade em que mais do que **50%** dos empregados vivem do mercado informal de trabalho.

Relacionando a empregabilidade com a profissionalização dos jovens, estes nos informaram que **28%** dos cursos profissionalizantes correspondem à área de empregabilidade, contra **69%** que não o conseguiram, além dos **3%** que não opinaram.

Os ensinamentos vivenciados do Projeto Florescer ajudaram de alguma forma a conseguir, manter-se e até destacar-se dentro de um emprego:

84% responderam afirmativamente;

10% não observaram correlação;
06% não responderam.

Para o projeto todas estas questões tiveram grande relevância. Sempre soubemos distinguir temas como educação formal, capacidade empreendedora e profissionalização na vida dos jovens. Entendemos que a educação formal deve ser sempre a meta, jamais sendo compensada ou substituída pela profissionalização. Sabemos que jovens que estudam menos e entram mais cedo para o mercado de trabalho são aqueles que se mantêm nos índices mais altos de pobreza. Ao mesmo tempo, compreendemos a profissionalização como uma ferramenta temporária, em que permite ao jovem gozar de alguma competência provisória, que pode garantir sua inserção em um mercado formal de trabalho (com o acesso aos direitos trabalhistas) e garantir a renda necessária para sua permanência na educação formal. Mas também sabíamos, por vários estudos e reportagens que sempre acompanhamos, que a profissionalização, na primeira juventude, é uma escolha precoce e que a grande maioria dos jovens não dá prosseguimento à mesma e nem mesmo permanece por longo tempo em seus primeiros empregos. Já a capacidade empreendedora, em todas as suas dimensões, desde a iniciativa até a capacidade resolutiva de problemas, sempre foi um eixo do Projeto Florescer. Hoje, através destes resultados, percebemos que **84%** dos jovens revelam como tal competência tem uma relação estreita com a empregabilidade.

g) Juventude e Informação

O número de jovens que se consideram bem informados:

67% consideraram-se bem informados;
31% responderam negativamente;
02% não responderam.

Dentre os que se consideram bem informados, suas fontes de busca são:

Televisão - 31%
Internet - 24%
Jornais - 23%
Livros - 22%

Em relação ao item informação, constatamos o poder dos MCS, sobretudo a Televisão, sobre as consciências. Apesar do Projeto Florescer trabalhar com várias fontes de informação, sobretudo as alternativas e críticas, produzidas pelas organizações sociais, percebemos que a Televisão ainda é o meio de “comunicação” mais utilizado pelos jovens.

h) Em relação à inserção em suas Comunidades

Com relação às comunidades em que residem, após a experiência no Projeto Florescer,

94% dos jovens afirmam que sua forma de pensar, agir e refletir sobre a problemática e as características das pessoas de sua Comunidade modificaram-se positivamente;

06% não observaram essa influência.

Dentre os **94%** dos jovens

42% conseguem compreender as causas da maioria dos problemas de sua comunidade;

37% se consideram participativos no sentido de tentar solucionar pequenos problemas, através de esforço coletivo;

33% participam de grupo da Comunidade (associação, igreja, grupo de dança entre outros);

28% desenvolveram atividades voluntárias, principalmente junto a igrejas (evangélicas e católicas);

12% entendem alguns aspectos, mas não se consideram preparados para uma observação mais aprofundada.

Através deste item percebemos que a ampliação da visão e da sensibilidade dos jovens que passaram pelo Projeto manifesta-se não apenas em relação a alguns aspectos fragmentados, mas de forma orgânica: seu lugar no mundo, nas relações, no universo do trabalho, nas relações comunitárias.

i) Como vêm a Juventude no Brasil

60% pensam que a realidade está muito mais difícil hoje para os jovens, tanto em termos de Educação quanto em termos de Mercado de Trabalho;

15% pensam que os jovens têm se envolvido cada vez mais com drogas e marginalidade;

10% pensam que o jovem tem tido a chance de cursar a faculdade;

08% pensam que o mercado de trabalho tem se aberto cada vez mais para os jovens;

04% pensam que os jovens têm construído relações afetivas sinceras e maduras.

Percebemos que as dimensões de Educação e Mercado de Trabalho continuam sendo as principais preocupações e objetivos dos jovens e que nestes itens falta esperança em relação à crise que observam.

Segundo os jovens entrevistados, as prioridades da atual juventude são:

Oportunidade de estudo - **41%**

Empregos - **27%**

Famílias estruturadas - **20%**

Objetos de consumo - **12%**

j) Como os jovens analisam o Brasil de hoje

87% analisaram o país como muito injusto, faltando assistências básicas (estudo, empregos, saúde e moradia) e o acesso a direitos. Entre os **87%**, observamos em **88%** uma vontade de participar dos processos de mudanças, enquanto que em **22%** não observamos essa vontade e participação nos processos de mudança.

k) Como avaliam a importância da sua vivência/experiência no Projeto Florescer

56% dos jovens relataram que foi uma experiência válida no sentido de proporcionar uma visão de mundo diferente, onde solidariedade, justiça e cooperação são princípios imprescindíveis.

25% dos jovens relataram que foi uma experiência válida no sentido de proporcionar uma maior desenvoltura e capacidade de argumentação.

17% dos jovens relataram que foi uma experiência válida no sentido de proporcionar uma profissionalização.

02% dos jovens relataram que foi uma experiência válida no sentido daquele momento de suas vidas apenas.

Ainda em relação a este item, solicitamos que destacassem os conhecimentos mais marcantes desenvolvidos no Projeto Florescer:

98% dos jovens destacaram a temática da importância de se adquirir uma visão relacional do mundo

02% dos jovens destacaram o trabalho com o Teatro e outros

Sobre os momentos mais marcantes do projeto Florescer, pontuaram:

Formatura - **29%**

Apresentação do espetáculo teatral - **26%**

Conversas individuais - **27,5%**

Conversas coletivas – **27,5%**

Para o projeto é muito importante perceber tanto que **56%** dos jovens relatam a importância do Projeto Florescer em sua contribuição de sensibilizar os jovens para uma **visão de mundo diferente**, com valores éticos quanto que **98%** lembram-se das Oficinas que tiveram como objetivo sensibilizar os jovens para uma **visão relacional de mundo**. Tais aspectos também se fazem observar nos depoimentos dos jovens acerca do Projeto. Isto nos chama muita atenção, porque os jovens, quando são selecionados, juntamente com suas famílias, revelam a busca do Projeto em função do Curso de Profissionalização e a aquisição da Cesta Básica mensal durante um ano como os fatores atrativos do Projeto. E ainda que recebam vales-transportes, lanches diariamente, cestas básicas mensais e uma profissionalização, os jovens deixam o Projeto compreendendo que uma visão diferente de mundo é a maior competência que podem adquirir. Tal retorno e tal impacto é a maior confirmação da potencialidade desta Metodologia de Trabalho com Jovens.

1.5 As realizações do Projeto em 10 anos de experiência

- A inserção escolar e prevenção da evasão escolar de quase **100%** dos

adolescentes (com algumas raras exceções, motivadas por questões de dificuldades de ordem pessoal);

- a socialização dos adolescentes que passaram pelo Projeto, através do sentimento de inclusão social, resgate da auto-estima, consciência cidadã e profissionalização. Embora muitos tenham deixado os estudos para ingressar no mundo do trabalho, não se tem notícias do ingresso dos mesmos em situações de marginalidade social;

- o desenvolvimento de uma metodologia participativa, voltada para os direitos humanos, a cidadania e a consciência ambiental;

- a profissionalização de adolescentes, aptos a ingressarem no mercado de trabalho, formal e/ou informal, inclusive com carta de referência do Projeto;

- a inserção e evasão das ruas de adolescentes, na faixa entre 14 a 19 anos, matriculados nas diversas modalidades do Projeto;

- o desenvolvimento da capacidade de leitura, escrita e produção de textos;

- a melhoria na qualidade de vida das famílias envolvidas, que recebem cestas básicas mensais, em sua complementação alimentar;

- a capacitação adolescentes/ano em metodologias empreendedoras, que desenvolvem o potencial do adolescente para buscar emprego ou gerar renda de forma autônoma;

- a produção diária de 50 cartões ecológicos/dia, revertidos na manutenção do projeto Filhos da Terra;

- o retorno favorável dos pais, escola, dos monitores e dos próprios adolescentes, em relação ao seu processo de amadurecimento, formação de uma consciência crítica e cidadã e potencial de criatividade. Os adolescentes desenvolvem uma mudança de comportamento que se reflete em todos os âmbitos. O retorno dos pais vêm através das reuniões periódicas. O retorno dos professores vêm através dos contatos realizados.

Podemos entender o Projeto Florescer, finalmente, como um processo educativo integral de trabalho com jovens, sempre aberto, que se constrói coletivamente – com educadores e jovens – que não nasceu de um projeto definido e nem se encaminha a um fim definido previamente. O Projeto compreende o sujeito do saber como uma realidade plural e compreende os saberes como multiplicidades.

2. ENUNCIADO I: POR UMA EPISTEMOLOGIA DOS NEXOS

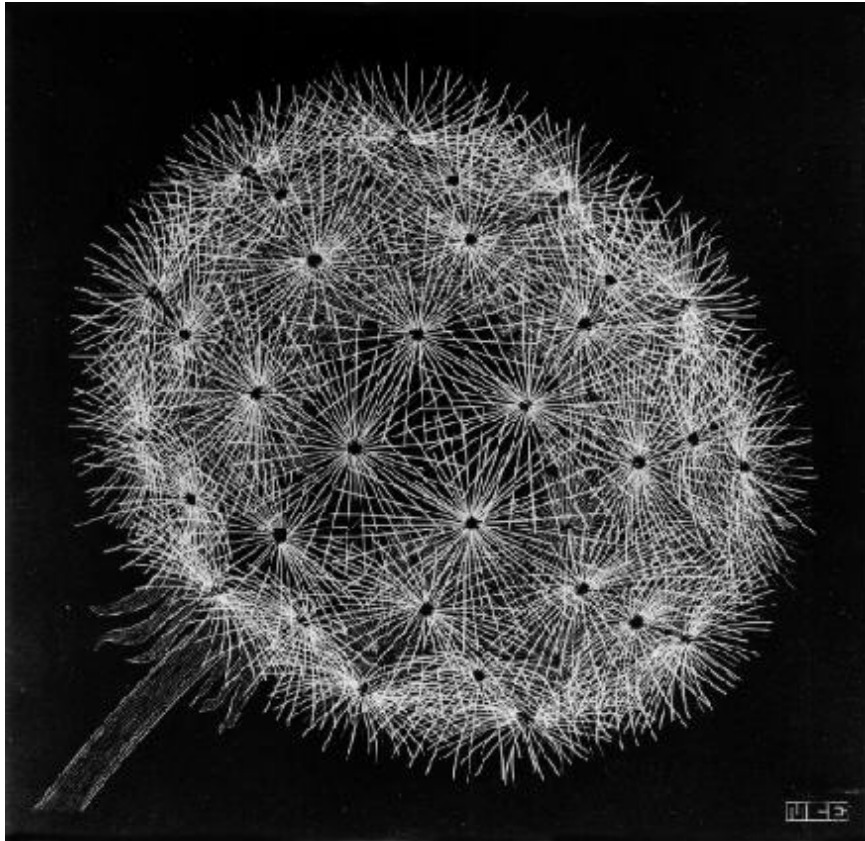


Figura 1: *Blowball* (M.C. Escher, 1943)

A potência criadora de uma Educação Ambiental
se manifesta numa *Epistemologia dos Nexos* que ela inaugura,
em relação a todas as dimensões da vida,
e não na fixação e no aprofundamento de temas ligados ao meio ambiente.

Início o enunciado com a força da poesia do poeta goiano Manoel de Barros:

Manoel por Manoel¹⁶

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho.

Por motivo do ermo não fui menino peralta.

Agora tenho saudade do que não fui.

Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na minha infância.

Faço outro tipo de peraltagem.

Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba.

Mas não havia vizinho.

Em vez de peraltagem eu fazia solidão.

Brincava de fingir que pedra era lagarto.

Que lata era navio.

Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto.

Cresci brincando no chão, entre formigas.

De uma infância livre e sem comparamentos.

Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.

Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina.

É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor.

Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela.

Era o menino e os bichinhos.

Era o menino e o sol.

O menino e o rio.

Era o menino e as árvores

¹⁶ BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas. A Terceira Infância*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil Ltda., 2008.

A poesia de Manoel de Barros é uma escrita que recupera a infância, no sentido expresso por Kohan (2005, p.332): inventa palavras, tanto quanto a forma de encontrá-las e *de* elas se encontrarem. O autor as encontra no chão, entre formigas, através da conjunção “e” e através do ermo-solidão que carrega em seu olho e que parece ser condição-possibilidade de um modo de se relacionar e se envolver com a vida: experiência de transfusão de natureza e comunhão. Faltaram vizinhos, mas não faltou uma infância livre capaz de relações impensáveis, mediadas pela imaginação. Infantilidade substantiva como condição de se comungar com o que nos cerca, de enxergar a vida de forma oblíqua. Não há observador nem observação; analista e nem análise. Por isso também não há comparamentos. Há experiências, de multiplicidades em relação: chão e formigas e aranha e orvalho e garças e árvores e bichinhos e sol e rio. Entre tudo isso há o menino, que é também singularidade e relação.

Onde e como encontrar as raízes crianceiras que nos libertam dos comparamentos e nos permitem experiências comungantes? Onde e como encontrar os *lugares perdidos*, um ermo no olho, que oferecem visão oblíqua, transfusão de natureza e comunhão com ela – esse conjunto de condições que não preexistem nem à vida e nem à experiência, e que determinam um modo de viver?

Este texto me inspira a buscar encontrar, ou, mais pretensiosamente, tecer uma reflexão que nos ajude a pensar os e nos entrelugares (lugares perdidos) do pensamento, das filosofias, das artes e das ciências que perderam as suas relações rizomáticas*, as suas zonas de contato*, os seus laços e interações (MORIN, 1998, p. 14), que constituíam sua dimensão de complexidade*, de uma realidade que se tece junto, e que se diluíram diante da consolidação de um paradigma disjuntivo, de separação, que, para Morin comandou a história do mundo e do pensamento ocidental, além de separar e isolar os objetos de seus contextos e relações (2000, p.28). Foucault (2000, p.74) irá falar do século XVII como um período onde a episteme da cultura ocidental ver-se-á afetada em suas disposições fundamentais, através do que se designou racionalismo, e que marca o desaparecimento das crenças supersticiosas ou mágicas, e que representa a entrada da natureza numa ordem científica.

Nas palavras do poeta este processo se caracteriza pela passagem de uma experiência comungante de criança para outra, de comparamentos. Do chão, onde o menino brincava com formigas, e criava conexões de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore e os bichinhos e o sol e rio, houve um momento em que o ser humano levantou-se e passou a olhar sobre as outras realidades, que logo foram se tornando coisas e objetos de comparamentos. As relações se romperam. As multiplicidades se hierarquizaram.

O humano se verticalizou sobre a horizontalidade da vida. Um modo de ser vivente foi se homogeneizando sobre muitos outros modos e muitos outros olhares.

Este Enunciado I pretende trazer ao campo dos processos de educação ambiental* um debate epistemológico* baseado em algumas questões: Como elaborar uma Educação Ambiental, como lógica complexa* nas formas de ler o mundo, sem a emancipação da tradição epistemológica hegemônica que contribuiu para consolidar a lógica cartesiana e mecanicista da ciência moderna? De que forma a Educação Ambiental pode postular uma justiça ambiental sem que esta venha prescindida por uma justiça epistêmica, em um contexto histórico em que a epistemologia moderna dominante foi tecida com os mesmos fios da trama colonialista e ocidental cristã? Neste contexto, frente à necessidade de emergência de novas epistemologias pertinentes ao campo dos processos de educação ambiental e a um paradigma da complexidade, e tendo como referências, sobretudo, a *lógica rizomática**, de Deleuze e Guattari, a *ecologia dos saberes** e as *epistemologias do Sul**, de Santos, postulo uma *Epistemologia dos Nexos**, como conjunto de epistemologias que nos possibilite restaurar a capacidade perceptiva de leitura do mundo em sua inteligibilidade relacional¹⁷, complexa, de conexões com nexos. Como estudo de caso, o enunciado ainda é composto de uma análise descritiva e literária de como se dá a elaboração de uma *epistemologia dos nexos* presente no processo pedagógico do *Projeto Florescer: arte-educação, cidadania e ecologia para jovens*.

Como esta tese postula a diversidade epistemológica do mundo e a diversidade de formas de conhecimento, ela será entretecida com narrativas, literárias, poéticas e descritivas que nos possibilitam ensaiar outros percursos da dinâmica humana e outras maneiras de tocar naquilo que chamamos realidade.

2.1 A Invisibilidade do Debate Epistemológico

Uma primeira constatação se faz notar de forma sintomática: as reflexões epistemológicas, ou seja, aquelas que produzem noções e ideias sobre as condições do que conta como conhecimento válido (SANTOS, 2009, p. 9), sobre as premissas do conhecimento, parecem soar de forma inadequada na era de uma ciência tecnológica. Na

¹⁷ Ao referir-me a uma inteligibilidade relacional do mundo não é minha intenção reforçar a dicotomia natureza e cultura, que crê num mundo dado de antemão, exterior ao ser humano, que precisa ser adentrado e desvendado. Restaurar a capacidade de perceber a inteligibilidade relacional refere-se a uma competência, hoje recalcada, de perceber uma dimensão de comunicação que não existe isoladamente em supostas partes ou em um sentido linear, como causa e consequência, mas que emerge na forma de rizomas, na imanência das inter-relações constantes e envolvem multiplicidades cognitivas.

sociedade do conhecimento importa saber mais do que saber pensar ou do que pensar o que se sabe. Importa pensar as questões atuais, prementes, até conjunturais, que se transformam em práticas, políticas, tecnologias – dirão alguns -, sobre outros pensadores que insistem na reflexão de conjugarmos a produção de conhecimento com o compromisso de conhecermos e pensarmos o como conhecemos e pensamos, a partir de que contexto sócio, político e cultural, e a quê projeto de mundo estamos a serviço. Tais questões, que parecem inatas e constitutivas do ser humano, não objetos de estudo, contudo, possuem um fundo ideológico, porque tendem a naturalizar as formas hegemônicas de se estar no mundo e as premissas dos processos de constituição do conhecimento.

Morin (2010, p.232) chama-nos a atenção para a importância de conhecer o conhecimento que comporta sempre um risco de erros e ilusões:

O conhecimento perceptivo jamais é um reflexo dos fenômenos: trata-se de uma tradução a partir dos estímulos que chegam aos nossos sentidos e uma reconstrução cerebral. Toda tradução corre o risco de erro, e toda reconstrução corre o risco da insuficiência. O que vale para a percepção vale ainda mais para as descrições, feitas de palavras, ideias, teorias. O conhecimento é o objeto o mais incerto do conhecimento filosófico e o objeto o menos conhecido do conhecimento científico.

Santos e Meneses (2009, p.7-13) dão-nos razões ainda mais contundentes para a importância de tal reflexão. Ao afirmarem que conhecimentos são produzidos e reproduzidos em práticas sociais, que envolvem atores e pressupõem epistemologias, eles enunciam que todo conhecimento é contextual, no sentido cultural e político (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9) e toda epistemologia não pode ser neutra. Deste enunciado podemos depreender duas premissas: que a epistemologia dominante constitui também uma epistemologia contextual (culturalmente marcada pela modernidade ocidental cristã e politicamente marcada pelo colonialismo) e que se há uma diversidade de experiências sociais e contextuais no mundo, há também uma diversidade epistemológica no mundo. Apesar de tal diversidade, Santos e Meneses entendem que a epistemologia dominante foi suficientemente forte para produzir epistemicídios* em relação a todas as outras epistemologias que sustentavam práticas e saberes distintos e opostos.

Por isso, problematizar a maneira como acessamos a realidade e o próprio conhecimento constitui tarefa investigativa complexa. Refletir sobre a matriz do próprio pensamento e as premissas de nossos conhecimentos é algo muito mais desafiante e amplo do que refletir sobre o que desponta diante de nossos olhos e percepções, sobre os saberes que vão se constituindo, sobre novas tendências de pensamento, sobre informações disponíveis. Implica um pensar crítico para dentro de si mesmo e para a história, concomitantemente, no

sentido de colocar em questão as condições de constituição e realização do próprio pensamento e buscar conhecer as premissas pessoais e coletivas que determinam aquilo que chamamos de “olhar”, “modo de ver”, “ótica para o real”. Moreira (2006, p. 18) nos dirá que “diferentes observadores, sob circunstâncias também diferentes, concluirão verdades igualmente diferentes”, e produzirão fatos científicos diferentes sobre as realidades sobre as quais se debruçam.

A princípio, refletir sobre o “lugar” epistemológico que se ocupa parece constituir uma contradição básica. Como ocupar dois “lugares” ao mesmo tempo: o lugar que produz o pensamento e o conhecimento e o lugar que se interroga sobre as condições de produção? Uma exigência da ordem da impossibilidade à luz de um paradigma cientificista, pretensamente objetivista e analítico, mas também uma exigência à luz de novos paradigmas que não dicotomizam o sujeito do conhecimento e o próprio conhecimento.

Diante de uma multiplicidade de sujeitos e modos de conhecer, que se constituíram na história e nas culturas, não interrogar-se sobre questões epistemológicas significa reduzir o conhecimento ao que existe ou a um modelo epistemológico hegemônico. Isso é empobrecer o mundo e o conhecimento e produzir, no dizer de Santos (2004, p. 778) muitas ausências*, responsáveis pelo desperdício da experiência social mundial. Sobre isso, Maturana (2005, p. 14) faz-nos uma provocação, ao nos alertar sobre os conceitos e afirmações que reproduzimos apenas porque todos o fazem, sem uma maior reflexão. Ele o denominará “antolhos”¹⁸, porque restringem a visão. Na mesma linha, já no final da década de 70, também Bateson (1987, p.189) observava, em um memorando dirigido ao Conselho da Universidade da Califórnia, o caráter de obsolescência dos processos educacionais: universidades ensinando o novo e o moderno, sob premissas refutáveis, antiquadas e obsoletas de pensamento.

2.2 A Episteme Moderna como Invenção e a proposição de outras referências epistemológicas: *as epistemologias do Sul e as epistemologias ecológicas*

Minha intenção aqui é chamar a atenção para alguns marcos na história da episteme, como momentos emblemáticos, paragens do pensamento, para problematizar um processo de invenção epistemológica de uma tradição, que transformou um conhecimento particular em

¹⁸ Segundo o Aurélio, antolhos são *peças de couro dos arreios que obrigam os animais a olhar para a frente, evitando que se espantem*. De alguma forma, limitam o ângulo da visão, induzindo a uma visão linear.

único e universal. Importante registrar que não é meu interesse fazer uma revisão de literatura e nem uma historiografia.

Começo salientando o impacto da obstinação histórica de se alcançar a verdade e de se apreender a realidade, através do conhecimento, mais tarde chamado conhecimento científico, marcando consensualmente toda a história filosófica do pensamento, desde a antiguidade, do inatismo platônico ao empirismo aristotélico. Mas o cenário onde se desenrolará esta trama é marcada por muitos dissensos. Historicamente, tal discussão expressou-se através de uma dicotomia que se fez representar, sobretudo, por dois pensadores fundamentais: Platão e Aristóteles. Platão, idealista, postulou a primazia das ideias sobre a realidade sensível, da essência e da reminiscência. Aristóteles, realista, postulou a primazia da experiência e da realidade sobre as ideias. Boff (1998, p. 97) os vê como duas figuras decisivas para o paradigma ocidental, não representando apenas os dois maiores filósofos, mas expressando dois modos de ser ou de duas filosofias de vida, a da abertura infinita do ser humano e a dos projetos viáveis. Kant e Hegel darão continuidade significativa ao debate, buscando resolver dicotomias. Perspectivas interacionistas e sociointeracionistas virão tempos depois, postuladas por Piaget e Vygotsky, entre outros expoentes, e efetivadas atualmente, num outro paradigma, por Maturana, Varela e Morin. Mariotti, em seu prefácio ao livro de Maturana e Varela (2005, p.7-8), chama-nos a atenção que ainda hoje é predominante a ideia de que o mundo é pré-dado em relação à experiência humana. Esta ideia denomina-se representacionismo* e ainda constitui um marco epistemológico da atualidade, ao lado do racionalismo científico. Tal tendência vem desde o Renascimento e contribui para que o conhecimento, de um modo geral, seja compreendido como representação fiel e mental de uma realidade independente do conhecedor. A cognição, neste sentido, seria o instrumento através do qual o ser humano extrairia as informações de um mundo pré-dado.

Sendo considerada uma passagem entre a Idade Média e a Modernidade, a Renascença presenciara uma mudança paradigmática na forma do ser humano se relacionar com o mundo e com o conhecimento, antes tendo como fundamentos a filosofia escolástica e uma cosmovisão teocêntrica de cunho tomista-aristotélico, e crenças consideradas mágicas. O semelhante, forma e conteúdo do conhecimento, que fora durante muito tempo categoria fundamental do saber e que caracterizava um mundo interconexo, será dissociado numa análise feita em termos de identidade e de diferença (FOUCAULT, 2000, p.73). Nos primórdios da Modernidade, tal cosmovisão se transfere para o ser humano e a natureza e é redescoberta, não mais através de um método especulativo, mas inaugurando os princípios de um método científico, através de uma linguagem matemática e de uma experimentação. Por

ser um tempo que tem a pretensão de ancorar-se em um novo paradigma, ele engendrará igualmente uma tendência à dicotomia, ao dualismo e à fragmentação, sobretudo no que diz respeito à distinção espírito e matéria. Se na Idade Média o espírito atinge seu apogeu em detrimento da matéria, a Modernidade se constituirá na contramão deste processo. René Descartes torna-se uma referência indiscutível e marcante deste debate e de um modelo científico, considerado cartesiano e racionalista. Ainda que se lhe atribua mais responsabilidade do que ele parece de fato ter na influência de um tempo e na consolidação de um método, a aplicação de sua filosofia contribui para consolidação de um jeito de abordar o conhecimento que, transformado em epistemologia, parece ser responsável pela impossibilidade radical de uma compreensão complexa das questões ambientais em um contexto educativo (GRÜN, 2006, p. 52). Para Grün, “os pressupostos culturais advindos do cartesianismo parecem ter adquirido uma forma universal nas sociedades contemporâneas” (GRÜN, 2006, p. 45).

No clássico *Discurso do Método* (2008, p.39-45) conhecemos um Descartes que se confessa interessado pelas letras, pelas línguas, pelos bons livros, pelas fábulas, pela eloquência e pela poesia, além da teologia, da filosofia, da jurisprudência, da medicina e das demais ciências (2008, p. 40-41); um jovem que relativiza o mundo acadêmico, quando decide aprender com o livro do mundo. Um jovem cansado das verdades dogmáticas que não se interrogavam sobre sua própria legitimidade; uma pessoa consciente de que os humanos estão sujeitos a erros e dúvidas; um pensador preocupado em elaborar um método sobretudo para si e não com a pretensão de ser um método para conduzir aos outros (2008, p. 39;51); alguém que, ironicamente, busca construir um método objetivo a partir de um método subjetivo, já que se inspira, sobretudo, nos sonhos consecutivos que têm durante uma noite e que se vê iluminado a buscar as respostas a partir de si.

No entanto, Descartes não era imune a premissas dogmáticas. Era obcecado pela busca de uma única verdade e da construção de um método sistemático que, neste caminho, evitasse o erro e atingisse as ideias claras e distintas; era convencido de que a razão, acessada pelo pensamento lógico, era o único acesso à verdade universal; postulava que a natureza era marcada por duas matrizes separadas e independentes: a matéria (*res extensa*) e o espírito (*res cogitans*); e acreditava na finalidade dos processos como aquisição de uma verdade absoluta. Olhava com desconfiança para todas as formas de multiplicidade, por entender que a verdade é consequência de um reto caminho e um único pensar. E, no seu método de colocar em dúvida tudo o que aprendera atribuindo-lhe falsidade, chega ao *insight* de que havia uma única coisa que não poderia ser falsa, o seu ser pensante. Daí sua máxima *cogito, ergo sum*,

como o primeiro princípio de sua filosofia, afirmação da essência do ser humano, que implicará na autonomia do pensamento em relação a todos os outros processos. Seu método, analítico-sintético, reforçou algumas premissas que estão presentes ainda hoje no pensamento ocidental, como a possibilidade de decompor a realidade sem dano à totalidade; a possibilidade de se começar por algo simples para se chegar a um complexo (chamado composto); a capacidade de se chegar à totalidade exaustiva de uma dada problemática.

Contemporâneo a Descartes, encontramos Pascal, uma voz dissonante, que afirmará a impossibilidade de se conhecer a parte sem conhecer o todo e de se conhecer o todo sem se conhecer a parte, e a importância de um *esprit de finesse*, como a dimensão que nos permite intuir aspectos da realidade, de profundidade e riqueza, não reveláveis a um *esprit de géométrie*. Morin (2010, p.192) chama a atenção para a importância de Pascal, numa perspectiva da complexidade do pensamento, apesar do pensamento de Descartes ter se tornado o paradigma dos séculos posteriores, e da importância de se integrar um princípio ao outro no horizonte da complexidade. Neste debate, Morin acrescenta o pensamento de Bergson, sobre a impossibilidade de se compreender uma verdade particular sem compreender as relações que ela pode e tem com as outras verdades (MORIN, 2010, p.192).

Atualmente, temos clareza das conseqüências da primazia do pensamento de Descartes sobre Pascal e do significado da ruptura com uma episteme clássica. Se, por um lado, tal pensamento foi responsável por “imensos progressos no conhecimento científico”(MORIN 2010, p.193), por outro, moldou uma lógica e uma epistemologia que concebem o conhecimento através de um processo de disjunção, separação, dicotomia e fragmentação, um método analítico para se chegar às ideias claras e distintas. Tal lógica tem contribuído para a hiperespecialização dos saberes, mas também para a perda de nossa capacidade hermenêutica, de compreender os saberes ligados aos contextos e relações, e para a perda de uma capacidade multidimensional para compreender os problemas mais globais da vida e do ser humano. Para Grün (2006), não há possibilidade de se fundar uma educação ambiental sobre uma epistemologia e sobre os referenciais cartesianos: “a cisão cartesiana entre natureza e cultura é a base da educação moderna e constitui-se em um dos principais entraves para a promoção de uma educação ambiental realmente profícua” (GRÜN, 2006, p. 55). Capra (1995, p.25) irá dizer que a divisão cartesiana do mundo, que em seguida servirá de fundamento ao mecanicismo de Newton e à ciência clássica, possibilitou aos cientistas “tratar a matéria como algo morto e inteiramente apartado de si mesmos, vendo o mundo material como uma vasta quantidade de objetos reunidos numa máquina de grande proporção”. Isto sem falar na herança racionalista e lógica que ainda hoje marca a nossa forma de conhecer o mundo, como

inspiração cartesiana que aspirava extinguir toda ilusão, erro, em prol do acesso à verdade única.

Uma problemática que não podemos subsumir desta discussão, tão presente na obra de Foucault (2000), é a ruptura entre a episteme moderna e clássica, e a invenção da primeira como continuidade daquela e regime de verdade. A Grécia, como lugar de nascimento da Filosofia, constitui-se como multiplicidade de tradições, diálogos, influências. Em suas viagens, os gregos tinham contato com os egípcios, persas, babilônios, assírios e caldeus, com seus mitos, religiosidades e formas de vida (CHAUÍ, 1995, p.27). Mas o que chamamos hoje de pensamento hegemônico ocidental é apenas uma vertente desta racionalidade, iniciada em Sócrates, Platão e depois Aristóteles, que não era única e nem a mais complexa, eleita na Renascença, para inventar um tipo de pensamento abstrato, descontextualizado, que afasta o sujeito do mundo e que se contrapunha ao pensamento medieval, conexo e interconexo, baseado nas chamadas similitudes (FOUCAULT, 2000), que era opressivo, por um lado, mas guardava relação entre o que existia. Como invenção do século XIX, a Ciência - que a partir da Renascença começa a utilizar razão e técnica, e que não corresponde à racionalidade pura e contemplativa do logos grego - em seu projeto hegemônico, inventa tradições para sua legitimidade e deita suas raízes históricas na episteme grega, afirmando-se como verdade – do presente, do passado e do futuro. Este regime de verdade, construção humana e produção de um tempo, tem se imposto tanto reescrevendo toda a tradição ao seu favor, apontando nos pensadores a gênese do seu pensamento, como produzindo não-existências* na forma de atrasos e ignorâncias (SANTOS, 2000; 2004; 2007) de formas de conhecer que lhe foram contemporâneas, mas existem como subalternidades colonizadas. Isto evidencia, na história da ciência, uma construção e invenção ideológicas de genealogias que suprimem a multiplicidade de tradições, e afirmando um totalitarismo arbitrário, que não apenas aspira por hegemonia, como pela supressão de todas as outras possibilidades¹⁹.

Outra perspectiva crítica também trazida por Santos (2003;2009) e Nunes (2009) consiste na proposição de um projeto epistemológico denominado “Epistemologias do Sul”, que nasce na afirmação de uma diversidade epistemológico do mundo. Tal formulação nasce da constatação do processo histórico de invenção de um projeto epistemológico colonial e pretensiosamente soberano, indissociável de uma ciência moderna, que se impôs subliminarmente a todas as formas de conhecimento e saberes, produzindo não-existências, subalternidades e subjugações. A problematização epistemológica se assenta em algumas

¹⁹ Numa perspectiva similar, Dussel (2005) discute e evidencia historicamente o eurocentrismo moderno como invenção ideológica.

constatações: a) que o colonialismo, para além de todas as dominações a que se propôs, constituiu-se, sobretudo, uma dominação epistemológica, que produziu apagamentos e subalternidades de práticas e de saber (SANTOS, 2009, p.7); b) a epistemologia enquanto projeto epistemológico é indissociável da emergência e da consolidação da ciência moderna, por ter tomado como modelo a ciência, que era uma das formas de conhecimento a que se propunha avaliar (NUNES, 2009, p.217-218); c) a epistemologia constituiu-se paradoxalmente, já que esta teve sempre como objetivo a identificação e legitimação de uma forma de conhecimento, o do conhecimento científico, e dos critérios de demarcação da ciência em relação aos outros saberes (NUNES, 2009, p.238). Daí que, ainda segundo Nunes,

um programa como este não é capaz de reconhecer outros modos de conhecer, a não ser para submetê-los a uma forma de soberania epistêmica, que toma a ciência como modelo de toda a maneira verdadeira de conhecer (NUNES, 2009, p.238).

Nesta perspectiva, para Santos (2009, p.10), “a epistemologia dominante é, de fato, uma epistemologia contextual, que se assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo”. Portanto, não se pode falar de epistemologia sem que se faça uma arqueologia ideológica desta noção e que rebusque alternativas.

Santos (2009, p. 12) postula o “Sul” não apenas como um espaço geográfico, mas como um “campo de desafios epistêmicos que procuram reparar os danos” epistemológicos históricos de uma epistemologia capitalista que estabeleceu com o mundo uma relação colonial. E tendo total conhecimento do problema conceitual da palavra epistemologia, busca inseri-la em um outro referencial conceitual, pela instauração de interrogações impossíveis à luz de uma clássica epistemologia. Assim, as “Epistemologias do Sul” podem ser definidas como um

conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos *ecologia dos saberes* (Santos 2009, p. 7).

O projeto “Epistemologias do Sul” constitui-se buscando novos referenciais reflexivos, não centrados na ciência, mas no reconhecimento da legitimidade de todos os saberes, práticas e conhecimentos que foram vítimas dos “epistemicídios”, na recusa de um

relativismo de que todas as ideias se equivalem e na constituição de um saber universal. Importante aqui é que a ciência deixa de ser o critério de referência do saber e de seu rigor. As “Epistemologias do Sul” não constituem um programa filosófico alternativo (NUNES, 2009, p. 238), mas “um programa alternativo de alternativas”, postulando “ecologias de saberes”, a todas as formas de “soberania epistêmica”, que significa a proposição de um diálogo horizontal entre os conhecimentos produzidos e existentes. Este diálogo é chamado de “ecologia” porque reconhece, como premissas, a pluralidade de distintas formas de conhecimento (entre eles a ciência moderna) e a importância de um diálogo que não comprometa suas autonomias e nem seus estatutos de legitimidade.

Para Santos (1995, p.508), uma “Epistemologia do Sul” assenta-se em três orientações: “aprender que existe o Sul”; “aprender a ir para o Sul”; “aprender a partir do Sul” e “com o Sul”. É um programa que se assenta numa concepção pragmática, que aponta para o mundo e suas relações assimétricas, que crê na indissociabilidade entre conhecimento e práticas sociais, que produzem múltiplas epistemologias. Tais postulados implicam na recusa de qualquer epistemologia geral.

Outras vertentes críticas ao projeto epistemológico da modernidade constituem as chamadas “epistemologias ecológicas*”, ainda que não constituam uma escola formal de pensamento. Carvalho e Steil apontam, no campo das ciências humanas, com destaque para a antropologia e a filosofia da ciência, Haraway (2003), através da noção de *coprodução* entre humanos e não humanos; Ingold (2000) através da noção de *agency* do mundo não humano; Latour (2004) através de sua noção de *rede sociotécnica*; Leff (2006), através de sua noção de *epistemologia ambiental*; Gibson (1979), através de condições de possibilidade sustentadas pelo ambiente (*affordance*); Stengers (2002), através de sua noção de *ecologia da prática*, esforço de compreender as matérias das ciências de forma não reducionista. Eu acrescentaria mais três: Santos (2004), através da noção das *ecologias dos saberes*; Morin, através da noção de operadores para um *pensamento complexo*; e Deleuze e Guattari (2004), através da sua noção de *rizoma*. Tais “epistemologias ecológicas” não constituem, para Carvalho e Steil (2009, p. 83), uma escola ou configuração estabelecida, mas uma convergência de pensadores que assumem “referências ecológicas na estruturação de seus modos de conhecer”.

A importância das chamadas “epistemologias ecológicas” deve-se ao fato delas possibilitarem a emergência de novas perspectivas e novos referenciais no cenário epistemológico no que diz respeito ao diálogo socioambiental. Elas ensaiam formas de conhecimento distintas de uma tradição objetivista da ciência cartesiana e kantiana, que dicotomiza natureza e cultura, sujeito e objeto. Fundam uma perspectiva ética importante em

termos antropocêntricos e biocêntricos. Carvalho e Steil (2009, p. 89) a formulam da seguinte forma

(...) estes pensamentos que chamamos de *epistemologias ecológicas* oferecem algumas bases para os humanos reverem sua posição entre os não humanos: nem apartação nem assimilação, mas reconhecimento da semelhança e da diferença, ao mesmo tempo, porque todos fazemos parte de uma mesma história comum, onde nos constituímos, de forma indissociável, como humanos e não humanos como convivas do mesmo mundo global e híbrido.

Não apenas se revê uma perspectiva cognitiva racional, mas se repensa o lugar do sujeito do conhecimento no processo da vida, evidenciando que não há nada fora de nós que não faça parte de nós.

No entanto, um dos maiores desafios ao campo dos processos de educação ambiental - numa perspectiva prática, metodológica e política, mas, sobretudo, teórica, epistemológica e filosófica -, é colocar o próprio campo dos processos em reflexão. Neste campo, encontramos tendências das mais diversas que aspiram ao estatuto ambiental, em forma de um ambientalismo, um conservacionismo, um legalismo, um tecnicismo, um pedagogismo, práticas intra-sistêmicas na perspectiva de um capitalismo global, que lidam com temas sem questionar os modelos de desenvolvimento subjacentes, discursos e práticas alarmistas e moralistas; e também encontramos discursos e práticas críticas do ponto de vista do sistema do capital, que discutem os modelos de sociedade, e propõem saídas ao nível de políticas públicas. Mas o que quase nunca se dá, nestes espaços de encontro, é o debruçar coletivo sobre as premissas epistemológicas deste discurso-prática, que tecem não apenas lugares do pensamento, mas lugares no mundo, sociais e políticos. Não se pode falar de uma Educação Ambiental, mas de múltiplas Educações Ambientais. Cada uma está a serviço de um projeto de mundo, de sociedade, de ser humano e de vida e não de outro. É tarefa deste campo explicitar tais projetos.

Não é raro ouvirmos que uma Educação Ambiental se assenta numa perspectiva complexa de realidade e do conhecimento. Em termos do discurso, podemos dizer que há um campo complexo do pensamento em vias de constituição. Domina-se discursos, noções, princípios, conceitos. Mas difícil tem sido encontrar lógicas e ensaios práticos complexos, que lidam com a realidade como algo que se tece junto e que, portanto, precisa ser compreendida nesta tessitura. Fala-se de complexidade, mas se exclui, nos processos, dimensões essenciais da existência – como fracasso, erro, frustração, limites, morte, desânimo, incapacidade, depressão – reforçando dicotomias já sem sustentação, que são expressão de um processo de produção de subjetividades “capitalísticas*” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 46) ou de um modelo científico racionalista, em que *res cogitans* se contrapõe à *res extensa*, ou ainda,

reforçando antagonismos que não cabem num pensamento complexo, dialógico e aberto à complementaridade.

No horizonte destas problematizações, a proposta desta tese, referenciada por princípios epistemológicos que eu considero ecológicos, é postular a emergência de epistemologias complexas, afins a um pensamento e a lógicas complexas, que rompam com a ideia de uma epistemologia geral e que corroborem com uma forma de conhecimento que interconexa o que foi separado com o advento da ciência moderna. Uma epistemologia no plural, que possa ampliar o cenário social e epistemológico, para dialogar com as formas de conhecimento que foram apagadas, subalternizadas, colonizadas. Uma epistemologia que eu designarei dos nexos, que possa reconectar discursos e práticas, na perspectiva do pensamento complexo de Morin, e clarear os lugares a partir de onde se produzem tais projetos. Proponho uma *epistemologia*, como diversidade das reflexões sobre o conhecimento, mas, sobretudo, como exigência da produção de um saber e uma lógica complexas, capazes de promoverem múltiplas inteligibilidades e sensibilidades, expressões de um pensamento complexo, que nos restaurem a capacidade perceptiva e singular, de *ler o mundo*, de que nos falava Paulo Freire (1985, p.13), mas em suas conectividades, contextos, relações e nexos, que precede a qualquer discursividade e que nela aparece como continuidade.

Os princípios epistemológicos, que eu denomino de ecológicos, referem-se a algumas noções introdutórias do pensamento complexo, postulado por Morin; a ecologia dos saberes, postulada por Santos, e à lógica das multiplicidades (rizoma) de Deleuze e Guattari. Nesta pesquisa buscarei dialogar mais profundamente com Santos, Deleuze e Guattari. Minha proximidade de Morin ainda vem sendo construída, o que ainda não me permite um diálogo. Assumo tais autores e não outros, por uma questão de convivialidade e proximidade: suas referências me acompanharam tanto em minhas formações em Pedagogia e Psicologia, como em anos de reflexão sobre vivências e experiências no seio dos chamados Movimentos Sociais, numa perspectiva de práxis.

2.3 Algumas noções introdutórias do Pensamento Complexo de Edgar Morin

A palavra complexidade vem de *complexus*, cuja origem latina significa “o que é tecido em conjunto” (MORIN, 2008, p. 190). A noção de complexidade que, para Morin, veio inicialmente através do neurologista cibernético britânico Ashby, na perspectiva de “o grau de diversidade de um sistema” (MORIN, 2008, p. 200), constituiu-se em um “desafio ao

pensamento” (2000, p.189) que, ao se deparar este com uma realidade que se tece conjuntamente e que não pode ser simplificada e nem reduzida, ou seja, não pode ser separada de um todo maior, contextual, de que faz parte, necessita de uma outra forma de pensamento. Morin a herdou de um mergulho nas teorias da informação, dos sistemas, da auto-organização e da cibernética. A complexidade dá-se conta deque o todo e as partes se “entrepõem” (2000, p. 245), que há um todo que é mais do que a soma das partes e que é menor que a soma das partes, visto que estas podem ser inibidas pelo todo (2000, p.225).

Ainda que para Morin a noção da complexidade tenha amadurecido tardiamente, quando ele completava os cinquenta anos de idade, ele reconhece, contudo, que se encontrava enraizada nele desde a infância e se caracterizava por uma dificuldade infantil de escolher, ou seja, de eliminar, e que se manifestou em sua “cultura de múltiplos componentes”, que abarcava saberes literários, filosóficos, históricos, sociológicos, políticos e econômicos (MORIN, 2008, p. 193-194).

Para cumprir o que chama de exigências da complexidade, que se apresenta como um problema geral (MORIN, 2008, p. 191), Morin postula princípios para uma “relição” dos saberes. Três deles são fundamentais: o da “dialógica”, inclusiva, que busca a complementaridade entre duas noções antagônicas e excludentes, mas que são indispensáveis e indissolúveis para a compreensão de uma mesma realidade (2000, p.204), e que se inspira no princípio de complementaridade de Niels Bohr e na filosofia de Pascal; o da “recursividade”, que postula um “círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz”(2000, p.204); e o “hologramático”, que postula o paradoxo de alguns sistemas onde não apenas a parte está no todo, mas também o todo está na parte.

Morin chama a atenção para a importância das ciências da Terra e das ciências ecológicas, que produziram um “reencontro e a interfecundação das disciplinas separadas”(2010, p. 245), que “ressuscitam o Cosmo, a Natureza e o Sujeito humano”(2010, p.243), que trabalham com objetos que são “interloções” e que desenvolvem uma cultura, portanto “multidimensional” e uma “policompetência”(2000, p. 35-36), que nos “permite dialogar com os nossos problemas e as nossas necessidades” e que “conseguiu ultrapassar os defeitos mais gritantes da superespecialização”.

Em sua obra, *O Método*, composto por 6 volumes, Morin identifica o cerne do paradigma do que chamou conhecimento complexo e que nasce de dois princípios básicos: a “relição” como um princípio cognitivo permanente, e a “dialógica” como uma forma de

dialética, cujo objetivo é novamente religar as contradições que a lógica clássica rejeita (MORIN, 2008, p. 2009).

2.4 A Ecologia dos Saberes de Boaventura de Sousa Santos

A “ecologia dos saberes”, de Santos, nasce no contexto de seu projeto de investigação epistemológica. Santos constata, através de seu projeto, que a experiência social mundial é muito mais vasta do que se supõe e a ciência conhece, que há um desperdício enorme desta experiência social mundial e que, para combater este desperdício, precisamos não de outra ciência, mas de outra racionalidade (2004, p. 778).

Santos denomina de “razão indolente*” (SANTOS, 2003, p. 779), a forma como a racionalidade tornou-se hegemônica no ocidente, e caracteriza algumas formas como ela se manifesta. Uma delas é a “razão metonímica”, que assim se denomina porque toma a parte pelo todo (2004, p. 782; 2007, p. 25). Constituindo-se apenas como uma parte, a Modernidade fez-se totalidade, fazendo-se referência para todos os outros modos de vida e extinguindo qualquer possibilidade de uma dimensão autônoma à sua, externa, de um fora que lhe escape. Isto se revela, sobretudo, na consolidação das dicotomias, que “combinam, de forma elegante, simetria com hierarquia”. Por trás de uma relação horizontal e simétrica, há uma verticalidade hierárquica, produtora de subalternidades e assimetrias.

Para Santos (2007, p. 28), a Sociologia das Ausências*é, pois, um procedimento sociológico, transgressivo, insurgente e de invenção epistemológica, cuja finalidade é expandir o presente, que foi contraído, para evidenciar que a realidade não pode ser reduzida ao que existe e ao que é hegemônico, porque o que não existe foi produzido, de forma ativa, como não-existência ou como alternativas não credíveis. Nas palavras de Santos, “o objetivo da Sociologia das Ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2004, p. 786).

Santos denomina de monoculturas as lógicas através das quais a razão indolente transformou as experiências sociais em não-existências, criando as cinco categorias de ausências: “o ignorante, o residual, o inferior, o local, o improdutivo”(2007, p. 32). A “ecologias dos saberes” desponta como os procedimentos sociológicos insurgentes, capazes de tornar presentes as ausências, invisibilizadas e não críveis. São cinco as Ecologias: a dos saberes, a das temporalidades, a do reconhecimento, a da ‘trans-escala’ e a das produtividades – todas formas de tornar presentes os apagamentos em relação aos saberes, às temporalidades,

aos reconhecimentos recíprocos, à dimensão particular e local e às diferentes formas de produtividade.

Mas, como conceito mais amplo, a “ecologia dos saberes” desponta como a base epistemológica do diálogo entre a diversidade das formas de conhecimentos e como recusa de qualquer epistemologia geral. Em sua postulação encontram-se como premissas duas idéias centrais: a de uma diversidade epistemológica do mundo e a de uma pluralidade das formas de conhecimento para além do conhecimento científico (MORIN, 2009, p. 45). Santos a intitula como “contra-epistemologia”, tendo em vista que ela emerge de dois fatores: um novo diálogo periférico no mundo, na perspectiva de uma globalização contra-hegemônica*, com povos e culturas que mantêm práticas cotidianas marcados por conhecimentos não científicos e não ocidentais; e a pluralidade de alternativas que vêm sendo gestadas mundialmente e que não podem ser agrupadas sob uma alternativa geral. Neste contexto, uma “ecologia dos saberes” procura dar uma consistência epistemológica a este pensamento “pluralista e propositivo” (SANTOS, 2009, p. 47).

Na “ecologia dos saberes” cruzam-se conhecimentos e ignorâncias, assim como limites internos e externos ao conhecimento, e a incompletude de toda forma de conhecimento. Admite-se como parte do conhecimento de alguns saberes o esquecimento de outros. As ignorâncias não são compreendidas como uma forma desqualificada ou como estágio original a ser superado, porque não há a noção de que o que se conhece vale mais do que aquilo que não se sabe (SANTOS, 2009, p.47). Da mesma forma, a busca por credibilidade dos saberes não-científicos não engendra um descrédito nos conhecimentos considerados científicos (SANTOS, 2009, p. 48)

A “ecologia de saberes” constitui um diálogo horizontal entre a diversidade epistemológica e social das experiências do mundo, que fazem fugir a ciência como referência, ainda que não implique no descrédito científico. Por apostar na diversidade epistemológica do mundo e na diversidade das formas de racionalidade, para além do conhecimento científico, o conceito de “ecologia dos saberes” constitui uma referência importante no debate epistemológico e na proposição de novos referenciais epistemológicos afins ao campo dos processos de educação ambiental.

2.5 A Teoria do Rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari

No horizonte das múltiplas conexões, Deleuze e Guattari (1995) também pensam a perspectiva da realidade como multiplicidades*. Uma multiplicidade se aproxima de um rizoma, tubérculo, bulbo, diferentemente de raiz e radícula (1995, p. 9):

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o ver *ser*, mas o rizoma tem como tecido a conjunção *e...e...e...* Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

A lógica do rizoma vem questionar a lógica arborescente e genealógica do “Uno”, do ideal de totalidade. Caracteriza-se por princípios de conexão e heterogeneidade, de multiplicidade, de ruptura a-significante, de cartografia. Um rizoma “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda”(1995, p. 32), seguindo a forma de platôs. Um rizoma é um mapa, aberto, com múltiplas entradas, reversível, mutável, em permanente construção. Não é objeto de reprodução. Tem a ver com antigenealogia e antimemória. “É um sistema a-centrado não hierárquico e não significante, sem General [...] unicamente definido por uma circulação de estados [...], todo tipo de devires”(1995, p. 3). Mas uma definição é recorrente: a lógica do rizoma, longe de simples, é extremamente complexa, nas palavras mesmo de Deleuze e Guattari:

Por que é tão difícil? É desde logo uma questão de semiótica perceptiva. Não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente: tentem e verão que tudo muda. (1995, pp. 34-35).

Já François Zourabichvili (2004, p. 100) acrescenta sobre esta dificuldade-desafio:

Não nos iludiremos com o jogo aparentemente gratuito ao qual convida o método do rizoma, como se se tratasse de praticar cegamente qualquer colagem para obter arte ou filosofia, ou como se toda diferença fosse *a priori*, fecunda, segundo uma *doxa* difundida. (...) Mas o rizoma é tão benevolente quanto seletivo: ele tem a crueldade do real, e só cresce onde efeitos determinados têm lugar.

Godoy (2008, p. 71) identifica no pensamento de Deleuze e Guattari “noções de uma certa ecologia”, no sentido de “funcionarem nas vizinhanças umas das outras”, de acoplamentos entre indivíduo e meio. Não uma “ecologia maior”, que se fixa em um conservacionismo ou na conformação a valores transcendentais, mas a “menor das ecologias, aquela que concerne aos modos imanentes de habitar”(2008, p. 73), à invenção de mundos, ao abandono da crença em verdades, e que experimenta as potências da vida, sem receios, fazendo-as expandir em direção a outros e novos sentidos e direções (2008, p. 82).

2.6 Por uma Epistemologia dos Nexos

No horizonte da afirmação das múltiplas epistemologias e da inviabilidade de uma epistemologia geral, proponho, inspirada nos princípios acima descritos, uma *Epistemologia dos Nexos*, plural, como uma exigência da produção do saber e de uma lógica complexa, capazes de conceberem o mundo e a vida em sua complexidade irreduzível, em seu conjunto de relações imprevisíveis, de afetos recíprocos e, por isso, éticos, produtores de novos nexos e sentidos imanentes, num jogo de abertura a múltiplas inteligibilidades e sensibilidades, que foram produzidas como não-existências, expressão de um pensamento complexo.

Santos (2009, p.49) postula que as ciências da complexidade sabem bem questionar a distinção sujeito/objeto, mas, ao fazê-lo, confinam-na ainda às práticas científicas. No entanto, sinto falta, no projeto *epistemologias do Sul*, de uma maior abertura no conjunto das relações, para além de experiências sociais e históricas, mas também para outras dimensões relacionais, invisibilizadas, como os seres não vivos, os não humanos, o próprio meio ambiente, a Natureza, a Terra. Nisto, uma *epistemologia dos nexos* se distingue das “epistemologias do Sul”, embora reconheça a importância de seu referencial.

Uma *epistemologia dos nexos* distingue-se também das *epistemologias ecológicas*, sobretudo, em função da intencionalidade das últimas. Embora estas levem em conta as relações específicas e intencionais entre os humanos e não humanos, entre os humanos e o ambiente, uma *epistemologia dos nexos* refere-se à Vida, em vários sentidos e direções, trazendo para o diálogo todas as dimensões da existência, e refere-se à Educação, antes mesmo de ser ela uma Educação Ambiental. Refere-se à invenção de uma multiplicidade de possibilidades de pensar, sentir, viver criar, produzir e de se relacionar com elas.

Embora a *epistemologia dos nexos* tenha como referência os princípios dos autores, acima citados, ela também se caracteriza, sobretudo, pela forma como enfrenta alguns desafios apresentados e encontrados nestes referenciais.

2.7 O desafio dos Epistemicídios

O primeiro grande problema está bem formulado por Santos (2000; 2004; 2007), com a afirmação de um “desperdício da experiência social mundial”, que se dá através da produção

de não-existências, em favor de um modelo de mundo que, de hegemônico, faz-se passar por único e por melhor.

Santos nos adverte que a lógica colonial que atravessou a epistemologia hegemônica produziu “epistemicídios”, que são a morte de conhecimentos alternativos (2004, p. 786; 2007, p. 29). Uma *epistemologia dos nexos* leva em conta esta problemática como algo fundamental. À questão da complexidade da realidade que se caracteriza como rede e teia de relações precedem outras questões: Quem se relaciona? Com quem se relaciona? O que se relaciona? Para que se relaciona? Como se relaciona? Tais questões inauguram um horizonte ético e político das relações, que precedem o conteúdo das intencionalidades.

Os “epistemicídios” produziram ausências e não-existências, lugares perdidos, não-lugares, desconexões, subalternidades, silenciamentos, impossibilidades, invisibilidades, esvaziamentos e mortes, tanto no horizonte cognitivo-epistemológico, da produção e reconhecimento dos saberes, como no horizonte das práticas sociais. E as territorialidades que hoje se encontram e reivindicam formas de relações constituíram-se sobre desterritorializações.

Uma *epistemologia dos nexos* tem uma percepção crítica de que as realidades não se encontram simetricamente à disposição para relações e que nem constituem matérias-primas *a priori* de projetos emancipatórios. Na perspectiva de Deleuze e Guattari, poderíamos dizer que há rizomas que foram suprimidos e estão faltantes no conjunto da realidade e que uma *epistemologia dos nexos* precisa promover múltiplos nascimentos concomitantes: o de uma lógica e de uma forma de encontrar, que produz existências autônomas e singulares onde predominavam não-existências e alternativas não-críveis. Como pontes, reconectam arquipélagos que foram desapropriados dos continentes, conferindo-lhe legitimidade como presença, mas sem a pretensão e a intencionalidade de reintegrá-los ao continente decadente, máquina de produção de um si mesmo (GODOY, 2008, p.34). Se foram no seio de relações e de desencontros que ocorreram “epistemicídios”, será no seio de relações e encontros que o que foi produzido como não-existência pode recuperar a legitimidade de uma presença.

2.8 O Conceito de “Trabalho de Tradução” e de “Zonas de Contato”: uma contribuição a uma *epistemologia dos nexos*

Na perspectiva ainda dos “epistemicídios”, Santos (2004, p. 813-814) nos fala de uma “justiça social global” e de uma “justiça cognitiva global”. Esta prescinde daquela. Justiça que não é projeto, mas condição de relação. E esta produção de sentido ao nível da justiça dá-se

através de um “Trabalho de Tradução*”, que consiste num procedimento “intelectual, político e emocional”(1995, p. 808) de criar “inteligibilidades recíprocas”entre as experiências sociais que são produzidas no mundo, de saberes e práticas, rompendo com a noção de uma “Teoria Geral construída e consolidada hegemonicamente”(1995, p. 802) pelas ciências sociais, produtora de um sentido ou de uma justiça.

Juntamente com o conceito de Trabalho de Tradução, Santos traz outro, de extrema importância a uma *epistemologia dos nexos*, denominado “Zonas de Contato*”. Essas “zonas de contato” são definidas como “campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem”(1995, p. 808), não como totalidades, mas como diferenças parciais e selecionadas. São os campos onde se dão os Trabalhos de Tradução não prévios. Imanentes, autônomos e seletivos em relação “ao que se traduz, entre o que se traduz, quando se traduz, quem traduz e como se traduz” – mas sempre recíprocas.

Um trabalho de tradução pode restaurar uma justiça social global e cognitiva global porque possibilita conexões e nexos que são construídos reciprocamente, superando assimetrias, em tempos e ritmos construídos coletivamente, com os conteúdos que se quer colocar em relação e o mais importante: acontecem “nas zonas fronteiriças, terras-de-ninguém, onde as periferias ou margens dos saberes e das práticas são, em geral, as primeiras a emergir”(1995, p. 809).

Imagino que um desafio à *epistemologia dos nexos* seja o de inventar estes campos sociais, inusitados, abertos a novas dinâmicas, novas formas de envolvimento, de sensibilidade, de fala e de escuta, onde multiplicidades se encontram e inventam a si mesmas e a novas formas de vida e modos de existência.

2.9 Conexões e Nexos: o desafio da produção de sentido

Ao desafio dos “epistemicídios” acrescenta-se um outro desafio, não menor: o lugar da dimensão política, da dimensão ética, da responsabilidade das relações e da criação de *nexos*.

Se o universo quântico se nos aparece como indeterminado ou incerto, como postulou Werner Heisenberg, no campo social, por mais que estejamos abertos a uma imprevisibilidade, sabemos que há outras dimensões em jogo, marcadas por assimetrias de todas as ordens. Sendo assim, as relações são também determinadas social, econômica, cultural e politicamente.

A perspectiva dos “epistemicídios”, postulada por Santos, evidencia que as relações são marcadas também por seletividade, por um senso de responsabilidade, de ética e de sentido.

Deleuze e Guattari trazem uma questão à *epistemologia dos nexos*, exatamente na medida que concebem as conexões rizomáticas como “a-significantes”. Tal concepção pode ser entendida, mesmo que não aceita, na perspectiva imanentista dos autores, que rompem com uma noção de totalidade (perdida ou por ser feita), de unidade, da dimensão transcendental, metafísica, previamente determinada em relação a uma origem ou finalidade.

Mas uma *epistemologia dos nexos* não abre mão de enfatizar a importância dos sentidos imanentes que despontam no exercício dos próprios encontros, que não são prévios nem como ponto de partida nem como finalidade, apenas como imanência e como arranjos provisórios. Daí a importância dos *nexos* nas conexões: imanentes, provisórios, novos e outros, descortinando a possibilidade destas virarem encontros recíprocos. Sem *nexos* não há como se estabelecer relações capazes de atribuir subjetividade à realidade, relações de parentesco e de identificação.

2.10 A Reciprocidade como processo de emergência do legítimo Outro na relação

Relações e conexões supõem reciprocidade como forma de expressão da legitimidade de um outro. Uma *epistemologia dos nexos* leva em conta a produção de existências e de presenças, e entende a reciprocidade como a afirmação de um outro (humano e não-humano), legítimo. Como nos diz Maturana (2005, p. 33) para que haja fenômeno social “é preciso que o outro seja constituído como um legítimo outro na convivência”. Nesta perspectiva, numa *epistemologia dos nexos* entendo que não seja possível estabelecer conexões entre sujeitos e/sobre objetos, mas sempre sujeito-com-sujeitos*. A história nos mostra que os seres humanos entenderam as relações com a natureza como relações sobre o outro, de domínio, exploração e pilhagem, e não interação, respeito mútuo, cooperação.

Boff (1995) nos traz alguns relatos de comunidades originárias, que evidenciam uma outra forma de se relacionar, levando em conta não apenas o ponto de vista de um sujeito sobre objetos, mas de sujeitos-com-sujeitos. Ele destaca uma sabedoria que é feita de “observação do universo e ausculta da Terra”:

Para os aimarás bolivianos, o sábio é aquele que aprende a ver atentamente, que esquadrinha, que vê longe, que olha as coisas por todos os lados e a procura a ver dentro.

Neste contexto, ele cita o testemunho de um indígena:

Os grandes recursos e minas de ouro, ferro, cobre, carvão e elementos como nitrogênio, fósforo, potássio e outros são órgãos internos da Mãe Terra; são os pulsos e as batidas do coração da Mãe que faz produzir as árvores e as plantas para alimentos, roupas, habitações e medicinas a todos os seres da Terra. Por conseguinte, não se deve abusar e maltratar as entranhas da Mãe Terra.

Santos (2009) também nos traz relatos, em sua Sociologia das Ausências, da diferença de formas de conceber o mundo pelos camponeses, de comunidades africanas e de comunidades indígenas da Colômbia e do Brasil. Em um de seus exemplos, chama a atenção para a diferença e a importância dos tempos estacionais destes grupos. Para algumas comunidades africanas, a contemporaneidade experimentada com os antepassados, que participam de todos os momentos da vida presente da comunidade, é algo fundamental. Ele observa o mesmo fato com as comunidades indígenas “ticuna”, que vivem nas selvas do Brasil e da Colômbia.

Boff nos fala de um tipo de relação com a terra e seus elementos, como sujeitos dotados de vida, por serem expressão do ventre de Pacha Mama*. E Santos nos fala da relação com os mortos, com aqueles que já se foram, mas continuam presentes e vivos, integrados à comunidade.

Viveiros de Castro (2002, p. 347), em seus ensaios de antropologia nos descortina estas possibilidades, ao nos apresentar a perspectiva da cosmovisão ameríndia, mais especificamente xamânica, que se constituiu na contramão da nossa cultura ocidental. Para Viveiros de Castro (2002, p. 358-360), na modernidade ocidental, “conhecer é objetivar” e poder discernir, no *objeto*, o que lhe é intrínseco, do que aquilo que foi indevidamente projetado que diz respeito ao *sujeito*. Ele entende que conhecer, desta forma, é “dessubjetivar”, já que a finalidade é reduzir o mínimo o sujeito no objeto. E que tanto objeto quanto sujeito só podem ser conhecidos através de processos de objetivação, fazendo com que o outro seja sempre a coisa. Para o xamanismo, entretanto, “conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido”, seja algo ou alguém, possibilitando a revelação de um máximo de intencionalidade, possibilitando que o “Outro seja sempre a pessoa”. Para a epistemologia xamânica, um “objeto é um sujeito incompletamente interpretado. Tomar o ponto de vista daquilo que quer ser conhecido” significa conferir-lhe legitimidade, intencionalidade, subjetividade, presença. Nesta perspectiva, há possibilidade de se estabelecer relações de fato.

2.11 *Epistemologia dos Nexos: conexões entre totalidades ou partes?*

Há uma questão que interessa a uma *epistemologia dos nexos*, que advém do projeto epistemológico de Morin, consolidado na elaboração de *O Método*²⁰ - que se afirma “simultaneamente científico, filosófico e literário”(2010, p.235), não como metodologia, mas como “exigências a serem satisfeitas para tratar as complexidades”(2010, p.242) – e que se ancora no “princípio de religação”:do particular ao global, do objeto ao contexto, do objeto ao sujeito, do saber especializado à multiplicidade de saberes, do abstrato ao concreto.

Ao falar de “religação”, Morin denota um movimento de retorno, resgate a algo que já foi ou é Uno, insinuando dois problemas: a existência de uma totalidade una e de um retorno a um estado originário ou puro; e, na perspectiva de Santos, um projeto de hegemonização do mundo, que se intitula totalidade-referência e transforma outras totalidades distintas em suas partes.

De um lado, Morin coloca-se contra esta lógica:

Inútil buscar um fundamento absoluto e indubitável. É isso que devemos saber desde Nietzsche. Precisamos eliminar a metáfora arquitetural que necessita de alicerces para construir um edifício. Devemos utilizar a metáfora musical, na qual a sinfonia adquire seu elã nela mesma e constrói-se a partir de seu próprio dinamismo (MORIN, 2010, p.242).

Em outra passagem, dirá, contudo:

É verdade que existe no espírito de *religação* uma aspiração à totalidade. Mas a consciência da desordem (os aleatórios, as colisões, as insuficiências do determinismo), a consciência das incertezas, a consciência do inacabamento do saber, a consciência dos limites da mente humana são antídotos e antagonistas da aspiração à totalidade. Apropriei-me e integrei em mim a expressão de Adorno: *A totalidade é a não verdade*. Assim, existem em mim conflito e complementaridade entre a aspiração à totalidade e a impossibilidade da totalidade. Essa é a vida dialógica intrínseca ao espírito da complexidade (MORIN, 2010, p. 213).

Talvez todos nós, inclusive Deleuze e Guattari, sejamos atravessados por este conflito e complementaridade, de aspiração à totalidade, de negação da totalidade, de impossibilidade de totalidade e de liberação de qualquer totalidade. Em Deleuze e Guattari talvez a impossibilidade tenha ares de profunda rejeição.

Contudo, a perspectiva complexa engendra a dúvida, a incompletude do saber e sobretudo a limitação das possibilidades da mente humana(MORIN,2010, p. 242). Nela, sabemos que o conhecimento “comporta incessantemente um risco de erros e ilusões”(Morin

²⁰ Compõem O Método 6 volumes: *O Método I: a natureza da natureza*, *O Método II: a vida da vida*, *O Método III: o conhecimento do conhecimento*, *O Método IV: as ideias: habitat, vida, costumes, organizações*, *O Método V: a humanidade da humanidade: identidade humana e O Método VI: ética*.

2010, p. 232), e, talvez o mais importante, a possibilidade de superarmos a dicotomia, integrar princípios aparentemente antagônicos e entendê-los na lógica de uma complementaridade.

Santos (1995, p. 801) nos oferece a via do meio, entre a “identificação de novas totalidades” e a tentativa de “buscar novas formas de pensar essas totalidades”. Para ele, importa respondermos a seguinte questão:

Se o mundo é uma totalidade inesgotável, cabem nele muitas totalidades, todas necessariamente parciais, o que significa que todas as totalidades podem ser vistas como partes e todas as partes como totalidades. Isto significa que os termos de uma qualquer dicotomia têm uma vida (pelo menos) para além da vida dicotômica.

O pensamento complexo de Morin nos chama a atenção no aspecto recíproco, muito olvidado, da relação totalidade-partes: uma totalidade é maior que a soma das partes, mas também pode ser menor, no sentido de que as partes, numa relação com um todo manifestam-se de formas não previsíveis. Diz Morin (2010, pp. 62;68)

Os princípios da epistemologia complexa são complexos: não existe um trono, não existe dois tronos; não existe absolutamente nenhum trono (...) mas pluralidade de instâncias. Cada uma dessas instâncias é decisiva; cada uma delas é insuficiente.

Totalidades e/ou partes... não é esta a questão que toca uma *epistemologia dos nexos*, que, seguindo as pegadas de um pensamento complexo, não se ocupa mais das dicotomias inauguradas pela Modernidade e bem retratadas na forma de uma razão indolente, mas das relações dialógicas e complementares que as dissolvem.

A uma *epistemologia dos nexos*, como expressão de um saber e de uma lógica complexas, cabe o desafio de, como linhas de fuga*, tocar os territórios para aberturas permanentes, na forma de desterritorializações* e de reterritorializações*, sempre provisórias, para que possam multiplicar e inventar modos de sensibilidade, de criatividade, de relação e de produção, em sintonia com o que afirma Godoy (2008, p. 46)

Se o mundo é composto por forças em relação, não há um sentido único a ser desvelado por uma razão privilegiada, mas tantos sentidos quanto forem as configurações de forças das quais derivam: múltiplas perspectivas e interpretações que, ao contrário de afirmar a identidade da vida e da experiência, afirmam a diferença como aquilo que as relaciona.

Uma *epistemologia dos nexos* prescinde e pode redimensionar os discursos e práticas dos campos dos processos da educação ambiental, potencializando a vida humana naquilo que ela pode ter de singularidade e criatividade, inaugurando outras questões, que perpassam

desde os sentidos emocionais, existenciais e psíquicos, até os teóricos, filosóficos e técnicos, desembocando nos políticos e históricos e espirituais. Quiçá tais campos, com suas temáticas diversas e recorrentes – efeito estufa e aquecimento global, desmatamento, elevação no nível dos oceanos, mudanças climáticas, transgênicos, poluição, produção de lixo, entre outras – possam situar este conjunto de questões a muitos outros, mais amplos, todos imprescindíveis à Vida, esta que significa muito mais do que sobreviver e do que a sobrevivência do planeta (GODOY, 2008, p. 77).

Nas pegadas de Santos (1995, p. 508) e parafraseando o seu postulado, concordo que uma *epistemologia dos nexos* assenta-se em três orientações: aprender que a vida são multiplicidades relacionais; aprender a se situar no nível das relações e nexos; aprender a partir dos nexos e com os nexos.

Para finalizar, podemos nos perguntar como poderá se dar, num processo pedagógico, formal ou informal, no caso aqui, social, uma práxis comprometida com uma *epistemologia dos nexos*. Como podemos conferir conexões com nexos a tudo o que foi separado, fragmentado, dicotomizado? Como se dá um processo em que o chamado sujeito do conhecimento identifica relações com outros sujeitos, que nunca são objetos, e cujas relações engendram reciprocidades cognitivas? Quais os impactos de uma experiência pedagógica em que a premissa do *como se pensa* é mais importante do que *o que se pensa*? O *Projeto Florescer: arte-educação, cidadania e ecologia para jovens* constitui uma experiência pedagógica comprometida com estas questões e com uma *epistemologia dos nexos*, a qual será descrita a seguir, numa narrativa literária.

2.12 Uma experiência da *Epistemologia dos Nexos* no Projeto Florescer



Fotografia 1: Quadro "Inter-relação" (Renata Theobald)

O Projeto Florescer te faz ver o mundo de uma forma diferente, de uma forma que te faz querer mudá-lo, te faz querer melhorá-lo (Vitor César da Costa Marques)

[...] Antes eu via o mundo de uma maneira, agora é como se eu tivesse posto um óculos e começasse a enxergar de novo (Jonatan Ferreira da Silva Nogueira)

Hoje eu vejo o mundo de uma forma bem mais ampla (Amanda Ribeiro Vardieiro)

Passei a conhecer o que é ter uma visão relacional do mundo, não olhar só para uma saída, mas para outras oportunidades (Raquel Pacheco Pires)

Quero iniciar com a força de uma narrativa. É o caso de Letícia. Ela nos foi encaminhada pela Escola e a família, como uma jovem com muitos problemas, sobretudo de hiperatividade e agressividade. Enfrentava professores, colegas, estranhos. Ela havia acabado de jogar uma colega dentro do rio que passava defronte à Escola e batia em meninos e meninas. Sua fala era uma forma de se defender sempre, e sua linguagem era, por isso, agressiva. Era tão afoita ao falar que enfrentava uma espécie de gagueira. Por trás deste quadro, Letícia era uma moça negra muito alta e magra, muito bonita, com um sorriso contagiante e muito branco. O contexto de sua vida era desafiante. Morava com sua mãe, uma senhora muito conservadora, fiel de uma Igreja Pentecostal, que queria expulsá-la de casa, num bairro extremamente violento, que se formou processualmente, aglutinando os desabrigados das chuvas de Petrópolis, que nunca contaram com uma política habitacional decente. Lá, num vale maravilhoso geograficamente, Letícia era constantemente ameaçada pelas pessoas do tráfico de drogas local, assim como outras da sua idade. Mas porque era irreverente, sofria as conseqüências disso em forma de agressões. Uma vez foi inclusive espancada em função de seu jeito, sendo, algumas vezes, vítima da violência local.

No Projeto Florescer, Letícia fluiu maravilhosamente bem. Como conhecíamos a sua problemática contextual e buscamos fazer um pacto com ela, suas explosões eram logo

seguidas de reflexão e de uma tentativa de buscar novas formas relacionais, a partir mesmo dela, que não a estereotipassem tanto como jovem.

Ela foi uma das pessoas que mais se sentiu marcada com um trabalho que fizemos de sensibilização para uma visão relacional, cujo significado narramos abaixo, e que equivale à capacidade de desenvolver uma *epistemologia dos nexos*. Já ao final do processo, registramos uma fala de Letícia, com a qual queremos introduzir este enunciado:

Antes eu ia para o meu bairro e para a minha casa. Eu via aquela miséria, aquelas pessoas e me desanimava, porque eu pensava que o mundo se resumia naquelas relações. E eu tinha sede de viver outras coisas. Mas depois que eu aprendi o que é ter uma visão relacional, e desenvolvi isto em mim, eu ainda volto todos os dias para aquele local. Mas agora sei que há muitas realidades e mundos para além daquela realidade e daquele mundo. O mundo para mim não é mais só isso, tudo mudou [...] (Letícia de Oliveira)

Como para Letícia, as primeiras semanas de Projeto Florescer são incômodas, inusitadas, desafiantes. Os jovens não se conhecem, vêm de Comunidades e Escolas diferentes e logo são desafiados a sentarem-se em círculos e conversarem numa experiência de face a face.

Embora as Oficinas tenham conteúdos próprios, elaborados na prática de mais de 10 anos, a proposta é clara: é a partir da experiência de cada dia que um encontro é tecido.

Os jovens chegam viciados de um ambiente escolar em crise. Ficam à espera constante de ordens, de direcionamento, de prescrições, de disciplinamentos. Mas já se surpreendem quando entram no espaço. Uma sala bonita, colorida, com cadeiras estofadas, com um quadro de vidro, com muitas janelas e luz. Logo lhes dizemos que aquela beleza é para eles, e que nestes anos todos jamais um jovem pichou, rasgou, estragou aquele espaço. Este é o primeiro contra-senso que os diretores das escolas destes jovens, quando nos procuram, não conseguem entender: “Por que fulano picha as paredes da nossa escola e aqui ele as conserva?” Aliás, são muitas as perguntas...

Os primeiros dias são dedicados à apresentação e à construção coletiva de regras. São os jovens que constroem as suas regras, de convivência, de horários, de faltas e presenças, de divisão das tarefas, de rotatividade de um poder-serviço. A tarefa dos educadores é mediar o debate, ponderar diante dos pontos mais polêmicos. Mas uma coisa é certa: eles são muito mais duros e rígidos, a princípio, do que esperaríamos. Constroem regras muito rígidas, que precisam ir sendo afrouxadas na experiência do dia a dia. De posse das regras coletivas, anexadas em cartazes às paredes, a tarefa dos educadores é apenas ministrar aquilo que foi decidido. E os jovens cumprem muito mais às regras quando são eles mesmos os sujeitos construtores das mesmas.

Mas uma das primeiras atividades, em termos de Oficina, é uma temática que se intitula *Visão Relacional e Visão Linear*. Ela acontece em um dos primeiros encontros. Mas, estranhamente, eles nunca a esquecem, passam a aplicar aquela aquisição a partir mesmo do encontro, levam para seus núcleos familiares, incorporam em seus vocabulários e mesmo depois do final do Projeto, continuam tendo tais reflexões como princípios de vida.

Mas em que consiste um trabalho sobre a *Visão Linear e Visão Relacional de Mundo*? Iniciamos apresentando uma história, adaptada por nós, de autoria desconhecida, disponível em alguns materiais de dinâmicas. Nós a chamamos de *A História da Moça e das Flores*.

Motivamos o grupo dizendo que iremos contar uma breve história, muito importante. Que eles precisarão ouvi-la atentamente, para poderem refletir sobre ela depois. E então contamos a seguinte história:

História da Moça e as Flores

Em um tempo bem distante havia um Rei que governava uma região. Era o tempo do Feudalismo. Suas terras eram divididas em muitas partes. Os colonos que nelas habitavam trabalhavam duro na lavoura, dando sempre a metade da produção ao Rei. Eram os chamados “meeiros”.

Mas os tempos eram difíceis. Muitas intempéries ocorriam: períodos de seca seguidos de períodos de muitas chuvas. As lavouras estavam produzindo cada vez menos... E os colonos cada vez se endividavam mais, não conseguindo pagar a metade para o Rei e tendo que contar com mais subsídios para outras colheitas.

Neste contexto vivia uma família bem especial. Sr. Souza era um velho viúvo, que vivia com sua filha, Beatriz. Esta era uma linda moça, que a todos encantava. Eles estavam atolados em dívidas. Sem conseguir pagar ao Rei, ainda haviam pedido empréstimos nos dois últimos anos...

O tempo da cobrança se iniciou. Os empregados do Rei batiam à porta dos devedores, constantemente, renovando prazos de pagamentos. Certa vez, o próprio Rei, de passagem, bateu à porta de Sr. Souza. Quando Beatriz atendeu à porta, o Rei se encantou com sua beleza, mesmo já tendo idade avançada. Conversou com Sr. Souza e deu-lhe um último prazo para o pagamento das dívidas.

O Rei era forte e poderoso. Governava todo o Reinado e mandava prender todos aqueles que o desobedeciam ou cometiam erros.

Mais um tempo se passou e nada se resolveu. Até que o Rei, em pessoa, resolveu retornar à casa de Sr. Souza. Agora ele tinha outros interesses: não tirava Beatriz de sua cabeça.

Chegando lá, propôs o acertamento das contas. Sr. Souza não tinha como pagar. O Rei, então, fez uma proposta. (Todo o quintal da casa de Sr. Souza era coberto por pés de manacás, cujas florezinhas brancas e roxas se espalhavam pelo chão, como um tapete). O Rei propôs o seguinte sorteio: colocar uma flor roxa e uma branca dentro de um saco. Se Beatriz tirasse a flor branca, a dívida estaria perdoada e Beatriz estaria livre do casamento. Se Beatriz tirasse a flor roxa, a dívida estaria perdoada, mas Beatriz iria embora para se tornar esposa do Rei... Pai e filha se entreolharam, com tristeza, mas não sabiam o que fazer e... aceitaram o jogo!

Quando o Rei foi colocar as florezinhas dentro do saco, entretanto, Beatriz percebeu que ele colocou duas roxas e nenhuma branca. Seu pai não viu... E agora... se você fosse Beatriz, naquele contexto, o que faria ????

Ao final da história, os jovens já estão todos mobilizados, tentando partilhar suas opiniões ao mesmo tempo. Neste momento, dividimos o grupo em subgrupos e pedimos que registrem todas as opiniões que cada jovem tem sobre o que Beatriz poderia fazer. As opiniões são as mais diversas possíveis, inimagináveis, surpreendentes. Mas há algumas que se repetem sempre, seja no mesmo grupo, seja em grupos diferentes.

Uma das opiniões que aparece, grande parte das vezes, é que se eles fossem a Beatriz, se casariam com o Rei. As justificativas são as mais diversas: porque ela era pobre e havia uma oportunidade dela ficar rica; casaria para ajudar o seu pai; casaria porque o rei era velho e poderia morrer brevemente e deixá-la rica; porque naquele tempo era muito difícil de se contestar e ela não poderia fazer nada; casaria para ela poder ajudar um grande número de meeiros endividados da região.

A outra posição, que também aparece com frequência, é a tentativa de um desmascaramento do Rei; o enfrentamento de Beatriz; a sua reação de chamá-lo de mentiroso.

Em suma, as posições caminham em dois sentidos existenciais: o da resignação de Beatriz ou de seu confronto.

São muito poucos os jovens que pensam em outras saídas, como a proposição, por exemplo, de uma inversão das regras em relação à cor das flores; alguns dizem que iam levar na mão uma flor branca, escondida, para tirá-la do saco; ou iam conversar com o Rei no sentido de outras proposições.

É incrível observarmos como os jovens lidam com os conflitos como se, de fato, não houvesse muitas possibilidades.

Logo a seguir, ficam inquietos, querendo saber a resposta correta à questão.

Processando as Reflexões

Esta história pode ser trabalhada de inúmeras formas, com inúmeros objetivos, finalidades, momentos. Nós a trabalhamos no sentido de que não há uma resposta final, correta, porque, de fato, não acreditamos que isso seja possível.

Mas tentamos sensibilizá-los para o fato da importância dos múltiplos modos de pensar, sobretudo os singulares, tendo em vista que o nosso modelo civilizatório (entendido num sentido bem amplo, que engendram as instituições que conhecemos) e nossa matriz cultural apostam na construção de subjetividades em massa, que reajam a padrões pré-estabelecidos e que vão formando modos e padrões de pensamento e práticas.

Então evidenciamos que a história engendra múltiplas possibilidades. Tantas que não somos capazes de imaginar. Mas que cada uma corresponde a um jeito de ser, a um modo de pensar, de atuar no mundo, mesmo que não tenhamos a consciência e que funcionam em nossa vida de forma um tanto programada. E que para mudar há que se ter consciência e determinação.

Então, voltamos para as diversas formas de saídas para o caso de Beatriz, já registradas, e vamos mostrando as que seguem a tendência a uma resignação, aceitação do fato e as que tendem ao confronto. Situamos as duas formas de reação – antagônicas – como expressões de uma consciência linear, que segue em apenas uma direção, que enxerga sempre poucas saídas, sempre antagônicas e muitas vezes pobres e irreais, que é geradora de preconceitos em todos os sentidos. Explicamos o sentido da palavra linear, que nos remete à linha, refletimos sobre imagens de uma linha de trem, mostramos os impactos desta causalidade linear, em nossas vidas, na ciência, no mundo, nas relações. Os jovens contam muitas experiências de sua vida neste sentido.

Depois vamos em busca de outras saídas para Beatriz, mais inusitadas, mais ousadas, mais astutas e as identificamos como expressões de uma consciência relacional, que sempre trazem à reflexão uma multiplicidade de elementos, possibilidades, caminhos, alternativas, que percebem a vida em suas múltiplas relações, entrelaçamentos e afetos recíprocos e mútuos. Mostramos como esta visão, relacional, não está disponível e acessível à nossa consciência sem um trabalho reflexivo árduo, porque traz implicações sociais, políticas,

culturais, econômicas, religiosas, familiares, relacionais. A imagem que usamos para refletir sobre esta Visão Relacional é a de uma teia de aranha, cuja trama minuciosa se interliga e aponta para várias direções.

Neste dia, ainda refletimos, olhando para as imagens, sobre a dinâmica da vida, deixando que falem como eles a vêem, e que experiências têm sobre ela.

Ao final da reflexão, os jovens ainda insistem por uma resposta mais certa da história de Beatriz. Dizemos que não conhecemos nenhuma resposta que seja certa, mas que sabemos o que Beatriz fez, segundo o relato. Contamos que Beatriz queria resolver o seu problema, o de seu pai e o do vilarejo, mas não às custas de sua liberdade e sua autonomia. E que também tinha a consciência que confrontar o Rei, naquele tempo, seria algo complicado. Sendo assim, ela notara que o chão estava repleto das florezinhas brancas e roxas. Então, fingindo nada perceber, colocou sua mão no saco e enquanto tirava uma das duas flores roxas, encenou um tropeço, deixando que a florzinha caísse imperceptivelmente ao chão. Beatriz finge lamentar muito pelo ocorrido, já que não puderam ver a cor da florzinha que ela retirara do saco, até que propõe ao Rei uma ideia: sugere que o Rei olhe para dentro do saco para saber qual a florzinha que sobrou. Se tivesse sobrado uma branca, certamente ela teria deixado cair a flor roxa. E se tivesse sobrado a roxa, ela teria tirado a flor branca. O Rei empalideceu a olhos vistos, porque ele não tinha coragem de confessar que havia colocado duas florezinhas roxas. E assim, a história conta que tanto Beatriz quanto seu pai ficaram livres, por ora, daquele Rei.

Os jovens ficam visivelmente maravilhados e motivados a terem atitudes na perspectiva de Beatriz, de uma visão relacional de mundo. O que os mobiliza mais é saberem que uma visão relacional não está pronta *a priori*, mas se manifesta com inteligibilidade diante de situações inusitadas.

Nesta Oficina procuramos não seguir muito adiante, porque percebemos que tal proposta gera muita mobilização, quase euforia nos jovens. Finalizamos, apenas lembrando que a proposta do Projeto é baseada numa Visão Relacional e que todas as dimensões do mesmo – seja em relação aos conteúdos, à forma como transitam no Projeto, à forma como se relacionam, consigo mesmos, com os colegas e com os educadores deve se inspirar numa Visão Relacional, onde não há respostas, pensamentos, ideias e práticas prontas, mas tudo por ser construído pessoal e coletivamente.

A proposta, para a semana seguinte, é retornar a esse diálogo. Na verdade, os jovens o trazem novamente, independente do educador. E vamos, durante o primeiro mês, exercitando esta lógica, numa diversidade de atividades:

1) Numa atividade, por exemplo, solicitamos que elejam uma problemática comum, em subgrupos, e que pensem possibilidades para a situação. Depois, sugerimos que analisem se tais situações tendem a ser lineares ou relacionais e quais as implicações disso.

2) Diante de situações e vivências deles, no seio do Projeto, sempre solicitamos que eles criem outras possibilidades e saídas. Temos inúmeros exemplos muito interessantes, como o da jovem, que era a responsável pela distribuição dos vales-transportes e estava furtando os mesmos há algum tempo. A situação foi conversada em grupo, como todas as situações do Projeto, e entre várias possibilidades, lineares e relacionais, desde a punição, expulsão do Projeto, venceu uma possibilidade bem relacional: ela continuaria sendo a responsável pelo Projeto, buscando uma nova prática, no sentido de reconstruir a confiança no grupo.

3) Uma outra atividade é solicitar que os jovens selecionem, nos jornais e revistas, alguma matéria que lhes interessem. Se eles são a favor do que está exposto, devem encontrar três argumentos que justifiquem os motivos pelos quais estão a favor. Se forem contra, da mesma forma, devem encontrar três argumentos que justifiquem os motivos pelos quais estão contra. Depois de elaborados os argumentos, eles têm um tempo para elaborarem contra-argumentos aos seus próprios argumentos e defendê-los publicamente. Num primeiro momento, poderíamos questionar tal atividade, afirmando que ela conduz a um relativismo ideológico. No entanto, é no exercício da multiplicação do mundo e de seus argumentos, que os jovens vão se libertando de seus condicionamentos e começando a construir posições mais singulares.

4) O exercício de uma Visão Relacional e Linear é evocado continuamente, em situações inesperadas, vivenciais, do próprio grupo. Talvez a forma em que mais se pratique uma *visão relacional*, que está para uma *epistemologia dos nexos*, é o exercício cotidiano de diálogo em grupo. Como acreditamos que as situações são geradas sempre em relação, acreditamos também que são na construção de novas relações que tais situações podem ser superadas. Sendo assim, as problemáticas são sempre discutidas com todo o grupo. Ainda que sejam processos demorados em termos de tempo, eles ajudam a formar bases dialógicas.

O Projeto Florescer não quer ser um modelo de trabalho para Jovens. Temos a consciência que ele foi sendo construído diariamente, através de muitas reflexões e discussões, envolvendo os jovens e os educadores, sem pontos de partida e sem pontos de chegada. Por isso cada processo foi e continua sendo único, original.

No entanto reconhecemos a importância e os impactos de uma Visão Relacional sobre os seguintes pontos:

- 1) Que nossos olhares correspondem a lugares existenciais, ideológicos e políticos, que podem ser mudados, para os quais não há limites;
- 2) que não há saídas, resultados e caminhos prévios para nenhuma experiência;
- 3) que na vida há tantas possibilidades quanto lugares existenciais possíveis. E que ainda que não os conheçamos, precisamos saber que existem enquanto possibilidades;
- 4) que qualquer fato ou situação se dá em contextos relacionais e que para entendermos tais fatos e contextos, precisamos situá-los em seus contextos, sem premissas e preconceitos;
- 5) que a vida acontece sempre em relações e que as saídas existem nas relações e não em fatos isolados;
- 6) que há sempre alguma saída, possibilidade e oportunidade, ainda que não as vejamos e que por isso precisamos ser sempre seguros;
- 7) que quanto mais se exercita uma percepção, uma visão, um pensamento e uma prática relacional, mais relacionais e singulares vamos nos tornando.

Ao final de 10 anos o Projeto buscou reunir os jovens, de diferentes turmas, num total de 195 jovens, divididos em 7 turmas. Apenas 168 jovens foram localizados, o que equivale a um total de 86,15% dos jovens. Destes,

- 98% dos jovens destacaram a temática da importância de se adquirir uma visão relacional de mundo como questão mais marcante desenvolvida no Projeto;
- 94% dos jovens afirmam que sua forma de pensar, agir e refletir sobre a problemática e as características das pessoas de suas Comunidades modificaram-se positivamente;
- 91% dos jovens observaram mudanças no seu jeito de ser alunos;
- 73% confirmam a influência do Projeto em sua capacidade de lidar com os conflitos;
- 56% dos jovens relataram que foi uma experiência no sentido de proporcionar uma maior desenvoltura e capacidade de organização;
- 37% assumem que passaram a ter uma visão mais crítica e relacional do mundo;
- 33% conseguem compreender o direito que o outro tem de pensar diferente;
- 17% conseguem compreender o direito que o outro tem de agir diferente;
- 17% aprenderam a escutar o outro em suas diferenças;
- 11% aprenderam a dialogar mais sobre aquilo que não concordam;
- 10% aprenderam a escutar e falar mais sobre as problemáticas;

- 09% conseguem contornar as divergências antes que se tornem brigas;
- 0,2% procuram convencer as pessoas sobre seus pontos de vista;
- 0,1% percebem que, normalmente, sempre tendem a ter mais razão.

Estes dados, para além de uma análise quantitativa nos são muito importantes, visto que a realidade social e econômica dos jovens é bem crítica, e que vivem em situações de extrema pobreza e muita violência e, sobretudo, porque quando vêm buscar o Projeto, revelam o seu interesse sobretudo pelos cursos profissionalizante, pela aquisição de cestas básicas mensais e por outros atrativos, como vales-transportes, alimentação, viagens. Mas, ao final, a grande maioria deixa o Projeto compreendendo que a aquisição de uma visão diferente de mundo é a maior competência que podem adquirir, sobre a qual ninguém pode ser expropriado.

Em função do que chamamos de *pedagogia do encontro e do acontecimento*, que nos faz priorizar os momentos vivenciais e dialógicos sobre os curriculares e temáticos, podemos perceber a sensibilização dos jovens para a capacidade de resolver criativamente problemas e conflitos, para o respeito às diferenças e diferentes, para o direito do outro e sobretudo para a capacidade dialógica.

Esta Visão Relacional nada mais é que uma aplicação de uma *epistemologia dos nexos*. Sempre insistimos que a grande questão não é dicotomizar uma visão relacional e uma visão linear, como se fossem antagônicas, ou retratassem a imagem do bem e do mal. Acreditamos que somos atravessados pelas duas visões a um só tempo. Mas que precisamos cultivar uma visão relacional, inteligível e sensível, da qual fomos expropriados, por paradigmas culturais, científicos e racionalistas, e que ela pode ser tão ampla, a ponto de se tornar capaz de integrar inclusive aquilo que distinguimos como não fazendo parte de nós.

2 ENUNCIADO II: POR UMA DIVERSIDADE DE FORMAS DE CONHECIMENTO

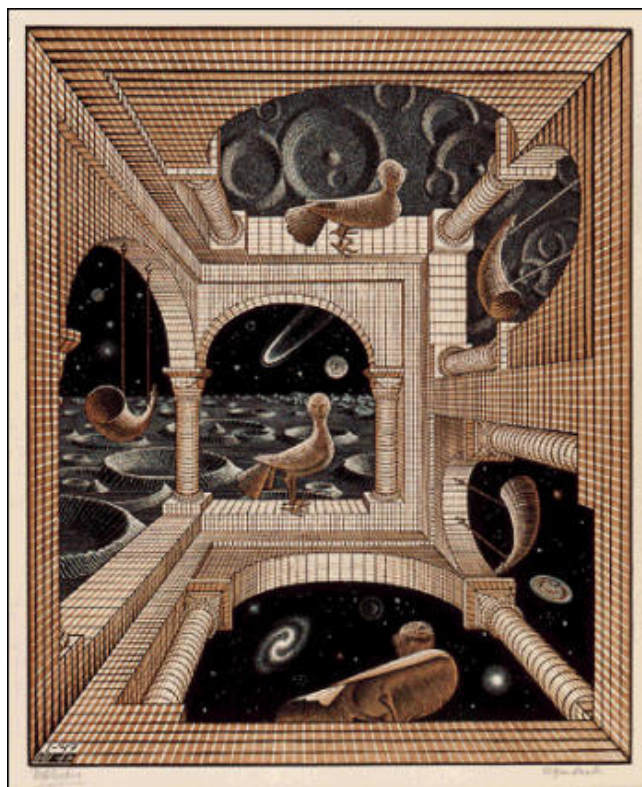


Figura 2: Outro Mundo (M. C. Escher, 1947)

Há muitas maneiras de conhecimento,
envolvimento e diálogo com o mundo.

Uma Educação Ambiental comprometida com a potência criadora da vida reconhece que há muitos modos de se conhecer, para além do conhecimento científico e da racionalidade instrumental.

Uma primeira narrativa deste enunciado é um conto infantil intitulado “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, de Mem Fox. Através dele é que iremos situar o enunciado:

Era uma vez um menino chamado Guilherme Augusto Araújo Fernandes e ele nem era tão velho assim.

Sua casa era ao lado de um asilo de velhos e ele conhecia todo mundo que morava lá.

Ele gostava da Sra. Silvano que tocava piano.

Ele ouvia as histórias arrepiantes que lhe contava o Sr. Cervantes.

Ele brincava com o Sr. Valdemar que adorava remar.

Ajudava a Sra. Mandala que andava com uma bengala.

E admirava o Sr. Possante que tinha voz de gigante.

Mas a pessoa de quem ele mais gostava era a Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro, porque ela também tinha quatro nomes, como ele.

Ele a chamava de D. Antônia e contava-lhe todos os seus segredos.

Um dia, Guilherme Augusto escutou sua mãe e seu pai conversando sobre D. Antônia.

- Coitada da velhinha – disse sua mãe.

- Por que ela é coitada? – perguntou Guilherme Augusto.

- Porque ela perdeu a memória – respondeu seu pai.

- Também, não é para menos – disse sua mãe. – Afinal, ela já tem noventa e seis anos.

- O que é uma memória? – perguntou Guilherme Augusto.

Ele vivia fazendo perguntas.

- É algo de que você se lembre – respondeu o pai.

Mas Guilherme Augusto queria saber mais; então, ele procurou a Sra. Silvano que tocava piano.

- O que é uma memória? – perguntou.

- Algo quente, meu filho, algo quente.

Ele procurou o Sr. Cervantes que lhe contava histórias arrepiantes.

- O que é uma memória? – perguntou.

- Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.

Ele procurou o Sr. Waldemar que adorava remar.

- O que é uma memória? – perguntou.

- Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar.

Ele perguntou a Sra. Mandala que andava com uma bengala.

- O que é uma memória? – perguntou.

- Algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir.

Ele procurou o Sr. Possante que tinha voz de gigante.

- O que é uma memória? – perguntou.

- Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro.

Então, Guilherme Augusto voltou para casa, para procurar memórias para Dona Antônia, já que ela havia perdido as suas.

Ele procurou uma antiga caixa de sapato cheia de conchas, guardadas há muito tempo, e colocou-as com cuidado numa cesta.

Ele achou a marionete, que sempre fizera todo mundo rir, e colocou-a na cesta também.

Ele lembrou-se, com tristeza, da medalha que seu avô lhe tinha dado e colocou-a delicadamente ao lado das conchas.

Depois achou sua bola de futebol, que para ele valia ouro; por fim, entrou no galinheiro e pegou um ovo fresquinho, ainda quente, debaixo da galinha.

Aí, Guilherme Augusto foi visitar Dona Antônia e deu a ela, uma por uma, cada coisa de sua cesta.

- Que criança adorável que me traz essas coisas maravilhosas – pensou Dona Antônia.

E então ela começou a se lembrar.

Ela segurou o ovo ainda quente e contou a Guilherme Augusto sobre um ovinho azul, todo pintado, que havia encontrado uma vez, dentro de um ninho, no jardim da casa de sua tia.

Ela encostou uma das conchas no ouvido e lembrou da vez que tinha ido à praia de bonde, há muito tempo, e como sentira calor com suas botas de amarrar.

Ela pegou a medalha e lembrou, com tristeza, de seu irmão mais velho, que havia ido para a guerra e que nunca voltou.

Ela sorriu para a marionete e lembrou da vez que mostrara uma para sua irmãzinha, que rira às gargalhadas, com a boca cheia de mingau.

Ela jogou a bola de futebol para Guilherme Augusto e lembrou do dia em que se conheceram e de todos os segredos que haviam compartilhado.

E os dois sorriram e sorriram, pois toda a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada, por um menino que nem era tão velho assim.

3.1 Refletindo sobre a História...

Iniciar esta reflexão com uma história significa já uma maneira de colocar na prática aquilo que eu quero enunciar: a pertinência de uma diversidade de formas de conhecer, de se envolver e de dialogar com a realidade e a vida, como expressão de uma *epistemologia dos nexos**. O que está em questão não é apenas a multiplicidade dos níveis da realidade, mas também uma multiplicidade dos níveis de percepção do sujeito, todas com potenciais de consolidarem formas legítimas de cognição.

A história do menino Guilherme Augusto é emblemática para este enunciado e nos faz pensar numa infinidade de dimensões e sentir um tanto de emoções. As gravuras do livro, então, são especiais, porque retratam a maneira como Guilherme Augusto se aninha no seio de todas estas pessoas-relações. E a história evoca em nós fragmentos de memórias, lembranças de infâncias e de avós...

Entre as muitas perspectivas que esta história nos traz, gostaria de destacar uma: o lugar dos afetos, das emoções e das vivências nos processos cognitivos.

A história nos conta que Guilherme Augusto morava ao lado de um asilo e conhecia todas as pessoas que habitavam lá. Ele as conhecia por características pessoais destas pessoas. Entre elas, uma se destacava, sobretudo porque ele lhe contava todos os segredos e porque, como ele, tinha quatro nomes: D. Antonia.

Um dia ele se vê surpreendido com duas circunstâncias, que o tocam através da fala de seus pais: uma, que D. Antonia era *coitada*, e a outra, que ela havia *perdido a memória*. Sua mãe acrescenta que isso não era para menos, já que ela tinha 96 anos. A perda da memória aparece na história como algo natural e conseqüente, com ares de irredutibilidade e pesar, já que ela se tornara coitada em função disto.

Embora a fala de nossos pais tenha sempre ares de sentença, Guilherme queria saber mais informações, de muitos. Nenhum ficara de fora. Todas importantes.

Exatamente porque era uma criança, exatamente porque não sabia o que é uma memória, como se a adquire e como se a perde... exatamente por não conhecer limites à vida e aos diagnósticos... exatamente por incluir muitos pontos de vista e descortinar muitas possibilidades, exercitando uma complexidade que é simples... Guilherme descobre que uma memória é algo *quente, antigo, que faz chorar, que faz rir, que vale ouro*. Aquelas pistas eram preciosas! Afinal de contas, quem nunca experimentou algo *quente, algo antigo, que faz chorar, que faz rir, que lhe é muito caro*? Nascemos e nos encharcamos destas emocionalidades e afetos, antes de qualquer coisa, sobretudo, antes de ir para a escola e de aprendermos a ler.

Guilherme não foi buscar e procurar memórias para D. Antonia em livros, em conhecimentos, consultando profissionais, entre os adultos. Buscou o mais simples e acessível que existia de significativo no seu mundo. E as encontrou em fundo de caixas, no galinheiro, nas lembranças do avô. E tamanha foi a surpresa para nós, leitores, e alegria, para D. Antonia - não para Guilherme! -, do fato de que D. Antonia, então, começou a se lembrar. Encontrou lembranças encharcadas também de lugares da infância, de afetos, sensibilidades, emoções, resquícios de encontros que nunca se desfazem.

Não sabemos se D. Antonia recuperou *toda* a sua memória e se a recuperou para *toda* sempre. Estas duas questões realmente não fazem sentido.

O sentido está na força afetiva e sensível dos encontros, na imanência* deles, que se abrem sempre em múltiplas possibilidades, direções, invenções.

A proposta deste Enunciado II é trazer à reflexão duas problemáticas que são descritas, aqui, em forma de perguntas: O conhecimento científico é a única forma de se construir saberes legítimos? E a racionalidade humana, numa perspectiva intelectual, responde por todos os modos de conhecer, se envolver e dialogar com a realidade? Tendo como referências, sobretudo, Freire, Santos, Maturana e Leloup, o enunciado pretende evidenciar que os sujeitos e a própria vida possuem múltiplas dimensões, expressões de uma infinidade de percursos rizomáticos*, e que não há saberes melhores e nem saberes desqualificados. Há saberes diferentes, todos imprescindíveis à tarefa desafiante do conhecimento. Para tanto, este enunciado pretende trazer algumas narrativas entretecidas com os conceitos, que possam nos inspirar e nos abrir às múltiplas linguagens que atravessam e caracterizam os saberes, pensares e fazeres. Como estudo de caso, o enunciado ainda é composto de uma análise descritiva e literária do *Projeto Florescer: arte-educação, cidadania e ecologia para jovens* e de como se constitui e se aplica uma pedagogia que leva em conta a diversidade das formas dos saberes e das formas de conhecer.

3.2 Situando a problemática a partir de fatos da realidade

Escrevo este enunciado nos dias que sucedem à catástrofe das enchentes, ocorridas na região serrana do Rio de Janeiro, onde moro, que já fez, até o momento, mais de 800 vítimas, fora as desaparecidas. É um cenário quase inenarrável. Em Itaipava, numa região chamada Vale da Lua, a água chegou até os fios dos postes, inundando as casas, por cima dos telhados. Uma outra região, chamada Vale do Cuiabá, praticamente desapareceu. Diariamente têm sido encontrados corpos. Tal incidente é de proporções únicas, ainda que presenciemos, com certa recorrência, nos meses de verão, em função da chamada Zona de Convergência do Atlântico Sul (ZCAS)²¹ catástrofes de menor porte, mas também envolvendo a morte de muitas pessoas, por deslizamentos das encostas, já que a topografia de Petrópolis, somada à ausência de uma política habitacional e a ocupação irregular constante, torna este problema histórico e recorrente.

Na madrugada do dia 10 para o dia 11 de janeiro de 2010 choveu o equivalente a um mês de chuvas, em apenas algumas horas. Estima-se a existência de um fenômeno chamado cabeça d'água, que pode ter provocado a enchente na cabeceira dos rios das serras. Uma mistura entre calor e umidade do ar. O efeito foi de avalanche, ou um tsunami nas montanhas:

²¹ Definida como uma faixa de nebulosidade persistente que se estende entre o Atlântico Sul Central e o Sul da Amazônia que se manifesta no verão, é responsável por alguns fenômenos nas regiões sudeste e sul do Brasil, como as enchentes.

pequenos riachos se transformaram em rios caudalosos, velozes e violentos, que transbordaram margens e criaram novos leitos, sobre casas e comunidades. As pessoas, assim como as casas, árvores e pedras foram arrastadas pela correnteza, dissolveram-se num único redemoinho.

Neste contexto, recebi um telefonema de uma amiga, educadora de um órgão público ambiental, responsável por um trabalho de Educação Ambiental com crianças e jovens nos muitos abrigos para onde os desabrigados foram levados. O relato da educadora é que as crianças, sobreviventes e órfãs, estavam com muito “medo e até pânico da natureza”. As crianças estão vendo a natureza como uma grande desconhecida, que se rebela e tira possibilidades de vida. Ela não sabia o que fazer diante deste sentimento... Numa analogia, como as populações originárias na face da Terra, que para dialogar com as forças da natureza, criaram a linguagem dos mitos e ritos, estamos assustados e paralisados diante de forças da natureza que até então subestimamos. Basta visitarmos os lugares que foram atingidos para percebermos os lastros da força da natureza, tão próxima e tão distante, tão silenciosa e tão devastadora.

Fico logo a pensar que o sentimento de medo desponta diante daquilo que não conhecemos, de uma falta de intimidade com o nosso mundo, como nos diz Freire (1985, p.16), daquilo que não nos é familiar, daquilo que é estranho e distante. E questiono, neste processo, o lugar de uma racionalidade analítica e de um discurso científico, que explica, classifica, justifica, encontra causas, quer conscientizar e até esclarece, mas não apazigua e nem nos possibilita construir sentidos, leituras de mundo mais complexas, *epistemologias com nexos*. E aí, diante da proposta de tal educadora, de ensinar e explicar os fenômenos - como “o que é uma área de risco?”, “quais são as conseqüências do desmatamento?”, “o que é uma mata ciliar?” -, sugeri um processo diferente, menos racional e mais existencial: que promovessem encontros artístico-existenciais, onde se pudesse falar da natureza destes sentimentos, afetos, emoções, de tudo o que não se explica, dos esconderijos de nosso imaginário, do sentimento de se perder pessoas amadas, lares e tudo o que os compõem, de se perder as referências da própria vida, através dos objetos mais próximos, da impotência diante de forças naturais. Intuo que o caminho ou o processo seja similar ao do Guilherme Augusto, que só crianças e infâncias conseguem trilhar: *memórias de algo quente, antigo, que faz chorar, que faz rir, que vale ouro* –para que possamos lembrar do humano que somos e sentimos – enquanto híbridos de natureza e cultura, que nos mesclamos através de afetos que causamos à natureza e de afetos que ela nos causa.

Nas pegadas de Guilherme Augusto e escrevendo este enunciado em busca de encontros complexos e simples que possam nos oferecer pistas de um ser humano que antecede a qualquer racionalidade, que antes de ir para a escola e aprender a ler as palavras, aprende a ler os contextos, encontrei Freire.

Se eu não iniciasse o texto com a história de Guilherme Augusto certamente teria iniciado com Freire (1985, p.11-24), no texto “A importância do ato de Ler”, escrito para a abertura de um Congresso de Leitura. O mais brilhante no texto é que o autor busca a leitura como experiência existencial. Ele poderia ter feito um tratado sobre o ato de ler, mas optou por uma descrição literária e poética de sua infância distante e descreveu como se deu o ato de *ler* no seu mundo particular, que precedeu à Escola e qualquer Educação formal:

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

Freire nos fala de um mundo “perceptivo” como o mundo das “primeiras leituras”, um mundo que o experimentava e aumentava nele a capacidade de experimentar, um mundo cujos “textos”, “palavras” e “letras” se encarnavam nos aspectos da vida e eram apreendidos por relações e conexões, repletas de nexos:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaço, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras” as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada: o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar.

Na memória poética e infantil de Freire as relações de compreensão entre ele e o mundo iam se dando também através de relações com multiplicidades infinitas de visões, formas, de sons, de movimentos, de cheiros, de toques, e cores, de estações, de elementos da natureza. E também com singularidades e humores:

Daquele contexto faziam parte igualmente os animais – os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado, de súplica ou de raiva; Joli, o velho cachorro negro do meu pai, o seu mau humor, toda vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar em que se achava comendo e que era seu – “estado de espírito”, o de Joli, em tais momentos, completamente diferente do de quando quase desportivamente perseguia, acusava e matava um dos muitos timbus responsáveis pelo sumiço de gordas galinhas da minha avó.

A descrição de seu primeiro mundo é, como ele mesmo diz, uma arqueologizada compreensão de um ato complexo*, o de ler (FREIRE, 1985, p. 20). Além da natureza, dos animais, e suas múltiplas nuances e relações, todas imediatas, ele ainda fala dos adultos:

Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar.

Desta alfabetização perceptiva e complexíssima flui, espontânea e nunca mecanicamente, a leitura da palavra, como alfabetização formal. Ele nos dirá:

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.

Talvez o aspecto mais rico deste processo esteja em uma própria percepção de Freire, no que diz respeito ao processo de uma infância:

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais.

Freire, ao descrever o processo de “leitura” de seu primeiro mundo, que antecede a qualquer leitura da palavra, de uma aprendizagem significativa que se dá na imanência ou no pragmatismo das relações de um mundo concreto ou de um mundo de relações concretas, fala do conhecimento, como um processo humano de múltiplas possibilidades, que passa pela percepção, que passa pelo que se vê e se aprecia; pelo que se toca e afeta; pelo que se degusta, concreta e simbolicamente; fala do olfato como uma das formas de se conhecer que mais rapidamente atinge o cérebro e o sistema límbico, responsável pelas emoções; fala do que se ouve, de uma forma que a vida se nos apresenta em forma de vibrações; fala, enfim, do que atravessa e encharca o mundo dos afetos e que depois flui no sentido de uma racionalidade e cognição formal. Se uma “leitura do mundo precede à leitura da palavra”, isso equivale dizer

que os mundos da percepção e da emoção também precedem ao de uma racionalidade cognitiva ou se tecem simultaneamente, que a vida é mais do que o pensamento.

Nesta perspectiva, será que ainda faz sentido correlacionar cognição apenas como sinônimo de racionalidade ou esta é expressão de um tipo de conhecimento, científico, que tem predominado nos últimos séculos, mas que constitui um entre muitas outras expressões?

A proposta deste Enunciado, pois, é buscar encontrar reflexões e narrativas que nos inspirem a pensar em uma diversidade de modos e formas de conhecer, de se envolver e dialogar com a realidade e a vida. Importa ressaltar que o horizonte e a episteme a partir de onde quero situar a discussão é o da Complexidade e o de uma *Epistemologia dos Nexos*. Situando este lugar epistêmico e recordando que a presente tese não é uma historiografia e nem quer fazer uma revisão bibliográfica - já que a proposta é a de uma forma de “encontrar ideias e fazer estas se encontrarem”, numa imanência, parafraseando Kohan (2005) -, não vou situar tal problemática - a de uma diversidade de modos e formas de se conhecer, de se envolver e de dialogar com a realidade - no debate filosófico e histórico daqueles²² que pleitearam a supressão de uma dicotomia e trabalharam numa perspectiva interacionista. Esta discussão, imprescindível, continua sendo feita, tem sido tematizada com excelência por muitos e está disponível em todos os meios. Também não pretendo trazer premissas psicológicas, psicogenéticas, pedagógicas, biológicas e neurocientíficas para postular alguma tese sobre as múltiplas inteligências e capacidades complexas do ser humano. É preciso dar um passo para além da tentativa de superar as dicotomias.

Assumo a discussão que tem sido feita em relação à superação de dicotomias filosóficas que fizeram perpetuar os dualismos de nosso modelo paradigmático e a das multiplicidades de inteligências e dimensões do ser humano como pressupostos de uma concepção complexa e de uma *Epistemologia dos Nexos*. Mas o que me desafia e me instiga, já numa lógica complexa, e de uma *epistemologia dos nexos*, é o de pensar e dar materialidade à diversidade de formas e maneiras de acessar estas multiplicidades à disposição. Não basta, por um lado, afirmarmos o ser humano como multiplicidades, e por outro lado, a realidade como multiplicidades, se entre ambos se instaurou uma episteme* da

²² Desde Platão temos as matrizes de um dualismo corpo-mente / corpo-alma, com o seu idealismo. A própria filosofia nasce acentuando a racionalidade como expressão de uma evolução em relação a uma episteme mítica e religiosa. A metáfora da racionalidade é a da luz (Iluminismo), que se opõe às trevas (Idade Média). A filosofia será marcada por esta tendência que, a partir de Bacon e Descartes, são identificadas com um modelo e método científico. Kant fala das paixões como “enfermidades da alma”. No campo da psicologia e da pedagogia tal debate ganha ares de superação de dicotomias e são expressões deste debate Piaget, Vygotsky, Freud, Reich, Wallon, Damásio e LeDoux, Greenberg, entre outros.

disjunção e fragmentação. Importa, no horizonte de uma nova episteme, multiplicar pontes e abrir caminhos, atalhos – percursos rizomáticos e sinápticos – que possam fertilizar conexões.

Outro aspecto é que na tentativa de pensar esta problemática, pelo viés do que chamo de uma *Epistemologia dos Nexos*, permito-me traçar e inventar também novos percursos itinerários de pensamento, referenciais teóricos, novos pontos de encontros, novos nexos e interconexões, e não seguir as pegadas da genealogia de uma epistemologia clássica, que se firmou constituindo as hierarquias postuladas por Santos (2004), como formas elegantes de se conjugar “simetria” com “hierarquia”, gerando subalternidades e produzindo não-existências*, para as quais tal problemática permanece sempre como problema. Na perspectiva de uma *Ecologia dos Saberes**(Santos 2004; 2007; 2009) – procedimento que possibilita postular um diálogo horizontal entre a diversidade de conhecimento -, quero pensar em uma diversidade de formas de conhecer, de se envolver, de dialogar.

3.3 Racionalidade: uma entre muitas outras dimensões do humano

O caráter impensável está inscrito no mundo e não nos limites da razão

Ana Godoy

Pretendo iniciar este ponto também com uma narrativa. Não uma história como a de Guilherme Augusto, criação literária, mas uma narrativa que conta a história real e que nos possibilita já ampliar o conceito de uma racionalidade meramente intelectual.

A história é de Marcelo, um rapaz que acompanho há 17 anos. Eu o conheci quando ele tinha uns 11 anos de idade, numa comunidade rural de Petrópolis, local onde o Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, organização onde eu coordenava um projeto de arte-educação para jovens, começou a atuar. Nossa ida ao Bonfim, como se chama a comunidade rural, era semanal, quase uma viagem. Lá reuníamos a criançada das famílias bem pobres que se constituíram à beira da estrada, para atividades ligadas à arte e à educação. Buscávamos trabalhar de forma criativa e com múltiplas linguagens: artes plásticas, literatura, teatro, música, passeios.

Marcelo morava quase no final da comunidade, na área dos produtores rurais. Seus pais são produtores de hortaliças. Ele descia para acompanhar o trabalho. Mas a característica principal é que ele ficava a nos olhar de longe. Tentávamos chamá-lo para que se juntasse a nós, mas era em vão. Um dia, ficamos conhecendo a história dele.

Marcelo perdera a visão de um dos olhos. Vindo da Escola Rural, uma tarde, um colega, muito levado, pôs-se a soprar espinhos de laranjeira num tubinho de antena, das antigas antenas de TV. E, desta forma, um dos espinhos atingiu um dos olhos de Marcelo, perfurando-o instantaneamente. A princípio, seus pais não tiveram consciência da gravidade da situação e buscaram cuidar, com os recursos que tinham e o acesso de saúde que tinham. Mas a situação se agravou, por conta de uma infecção que poderia, inclusive, tê-lo levado à morte.

Tal situação, com seus agravantes imagináveis, que culminaram na perda total daquela vista, aos 8 anos de idade, fizeram com que a família de Marcelo se ressentisse muito em relação ao contexto comunitário, dado que as famílias vivem muito próximas. Resolveram, pois, por excesso de zelo, tirá-lo da escola, do convívio com os coleguinhas, e mantê-lo nos limites da casa, junto com sua irmã, bem menor. Assim, neste contexto, Marcelo começou a adaptar-se a enxergar com apenas uma vista.

Sua memória traz relatos de extrema dificuldade e medo. A realidade perdeu a profundidade, ele perdeu o equilíbrio, vivia dando esbarrões em tudo e em todos. Precisou aprender a posicionar seu rosto mais à esquerda, para que o vista direita e a esquerda compensasse a falta da esquerda. Passou a ter muito medo de escuro e de andar sozinho. Sua sensibilidade nata ampliava os contornos das sensações.

Longe da escola e dos colegas, mergulhado agora num silêncio, Marcelo passou a se interessar pelo universo à sua volta: a natureza, a terra, as plantas, os insetos e, mais especialmente, pelas inúmeras espécies de pássaros que existem na linda região, que fica dentro do Parque da Serra dos Órgãos. Quanto mais recluso ficava da escola e dos amigos, outras relações iam se criando, pelo viés dos sentidos. Marcelo começou não somente a distinguir o canto de cada espécie de pássaros e a distinção entre diferentes espécies, como a conhecer o canto de cada pássaro que o visitava, podendo mapear sua localização, seus horários de visitas, o período em que se afastavam de sua casa e o retorno, muitos meses depois. Marcelo sabia exatamente os pássaros que voltavam e os que não mais retornavam, mesmo depois de um ano. Intuíva inclusive os que poderiam ter morrido.

Ele gostava também de plantar. E começou a plantar roseiras em volta da casa. Sua mãe sempre diz que as plantas adoram as suas mãos. Ele tem um jeito de sentir o que a planta e o que a terra necessitam. Conversa com as plantas. Suas rosas são exuberantes.

Dos pássaros, começou a se interessar pela música clássica, sem nunca ter recebido orientações de ninguém. Das músicas clássicas, chegou até às óperas, suas paixões. Ficava diante da TV Cultura, quando não estava absorto no terreno de seus pais, cuidando das plantas

e das muitas roseiras, à procura de óperas, aprendendo a distingui-las, catalogá-las e sonhando em se tornar um cantor também. Passou a conhecer cada trama das óperas, suas histórias trágicas.

Em contrapartida, desenvolveu um comportamento fóbico em relação aos espaços públicos, em relação a grupos desconhecidos, em relação a estar sozinho. Tinha muito medo de ficar no escuro e de fechar os olhos. Até mesmo para tomar banho, embaixo do chuveiro, sentia pânico. Também adquiriu um comportamento fóbico em relação a médicos, medicamentos, doenças.

Muito mais tempo depois que o conheci e que não consegui uma aproximação, começamos a trabalhar com os jovens produtores rurais, na parte mais alta da Comunidade. Um dia, com seus 12 anos, Marcelo finalmente apareceu e se chegou. Começou a participar do grupo, das atividades, das dinâmicas, das sensibilizações. Trabalhávamos com jogos e dinâmicas, e ele se esforçava para participar, mesmo estando em evidência. Só não participava dos passeios, das saídas, das caminhadas que fazíamos na Comunidade. Mas, aos poucos, ele começou a me falar de seus medos e de suas inseguranças, adquiridas após o acidente, e eu buscava tranquilizá-lo.

Foi então que, percebendo o interesse de um grupo, passei a dar aulas de violão semanais para aqueles jovens. Marcelo imediatamente se interessou. Era o mais novo do grupo, mas o mais dedicado. Dedicou-se tanto, que passou à frente dos outros e concluiu, sem qualquer dificuldade, a primeira etapa. Começou, então, a tocar na Igrejinha local, e a ensaiar os cantos com a Comunidade. Mais uma forma de socialização.

A seguir, sugeri que ele tomasse aulas particulares de violão clássico, com um professor que morava nas redondezas. Para isso, precisaria que seu pai o levasse e o buscasse, já que ele não conseguia fazer o percurso sozinho. Aos poucos, fomos incentivando-o a voltar a estudar, tendo em vista o passar do tempo. Mas foi a sua decisão de tomar aulas de canto lírico que trouxe todas as outras mudanças. Tais aulas tiveram um caráter profundamente terapêutico. Lentamente, ele começou a ter coragem de se distanciar da casa e ir, semanalmente, às aulas de canto. Logo se interessou por fazer um supletivo. Arranjou um trabalho na Comunidade onde aprendeu e passou a fazer doces de todos os tipos. E assim os anos foram transcorrendo.

Há uns quatro anos Marcelo me procurou, dizendo que se sentia “pronto” para enfrentar os desafios da vida. Queria voltar a estudar e a se dedicar à Agroecologia e à música. Seus medos e inseguranças recuaram, dissolveram-se. Então ele fez a sua primeira longa viagem, para o Sul, conosco, para conhecer técnicas de agroecologia. Aprendeu a

plantar em forma de mandalas, e vem desenvolvendo tais técnicas na propriedade de seus pais. Mais tarde, viajou para longe, desta vez com um outro colega, de avião. Desta vez foi dar o curso para outros jovens. Hoje, Marcelo é educador do projeto social que o atendeu há 17 anos atrás. Continua estudando canto lírico, tem em sua casa uma coleção quase completa de todas as grandes óperas. Tem uma erudição em relação ao universo clássico da música e do canto, admirável. Continua conhecendo os passarinhos, seus cantos, seus percursos. Sabe quais são as plantas capazes de controlar as pragas, nas suas plantações, tendo em vista um processo natural. Observa as formas da natureza e busca plantar seguindo tais formas, geralmente circulares. Plantas flores, ervas medicinais, e continua conversando com a natureza, e conhecendo-a em todas as suas nuances de sons e de silêncio. A propósito, Marcelo ainda não conseguiu voltar a estudar formalmente. Tem sérias dificuldades na escrita e embora saiba da importância de um aprendizado formal, também sabe que este é o seu grande desafio.

Marcelo hoje tem 28 anos. Passou a maior parte de sua vida fora da escola. Não teve conhecimentos formais e nem disciplinares. Tem dificuldades na escrita e na leitura.

Observando a história de Marcelo, fico pensando qual a origem de tanta sensibilidade espontânea, não ensinada, que possibilita uma integração com o seu entorno, para conhecer sons, distingui-los em detalhes mínimos, para interagir de forma tão profunda com a natureza e a terra, para se interessar pela música clássica e pelo canto lírico, morando em um lugar tão distante, rústico e sem referências diretas neste sentido?

Fico pensando, igualmente, qual seria o curso, a disciplina, a pedagogia e o professor que poderiam nos ensinar a distinguir o canto de espécies de pássaros e o canto de cada pássaro em particular num universo tão vasto como a natureza, tendo como espaço uma sala de aula? Que metodologia um professor poderia utilizar para um ensino tão complexo, arrojado e sensível, que nos fizesse ter intimidade com a terra, com a natureza, com as plantas, com a sofisticação de uma música clássica? Marcelo está longe de se graduar numa Universidade. É muito defasado em termos escolares. No entanto, trabalhamos juntos com trocas muito sinérgicas e sempre aprendemos muito com ele.

A história de Marcelo provoca-me com algumas interrogações: É possível educar para uma sensibilidade? Em que medida uma racionalidade favorece ou obstaculiza o desenvolvimento de uma sensibilidade? Em que os saberes sensíveis que geram outros tipos de competências perdem ou são subalternos aos saberes científicos? Como se consolidou em termos hegemônicos uma lógica predominantemente racionalista que deu sustentação aos saberes científicos mas subalternizou os outros saberes?

Refletindo sobre a consolidação hegemônica de uma lógica predominantemente racionalista que deu sustentação à ciência e subalternizou outros saberes, encontramos, de forma consensual a figura de Descartes. Ainda que a Descartes seja atribuído, não somente, mas principalmente, o legado de um racionalismo, pelo seu famoso enunciado “penso, logo existo” (cogito ergo sum), as tendências deste racionalismo se encontram nas origens do próprio pensamento filosófico, como critério de explicação de uma dada realidade, e de uma oposição à episteme dos mitos e das religiões. (CHAUÍ, 1995, p.32). Descartes, de fato, tornou-se a referência desta pretenciosa proposta, mas, em minha leitura dele, percebo que não parecia tão convencido de sua força de criar um modelo científico:

Assim meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão, mas apenas mostrar de que maneira procurei conduzir a minha. [...] Ao propor este escrito apenas como uma história, ou, se quiserem, como uma fábula na qual, entre alguns exemplos de imitar, talvez se encontrarão vários outros que se terá razão de não seguir, espero que ele será útil a alguns sem ser prejudicial a ninguém, e que todos ficarão satisfeitos com minha franqueza (DESCARTES, 2004, p. 39).

Como Descartes considerava que as “fábulas fazem imaginar como possíveis acontecimentos que não o são” (DESCARTES, 2004, p. 42), o seu próprio *Discurso* mostra-se bastante relativo a qualquer pretensão.

Outro aspecto é que, inicialmente, ele considera o estudo e as leituras tão importantes quanto às viagens, às quais proporcionam contato com costumes diversos de outros povos, para que não pensemos que “tudo o que opõe aos nossos modos é ridículo e contrário à razão, como costumam fazer os que nada viram” (DESCARTES, 2004, p. 41). Este aspecto denota a construção de um conhecimento que não apenas se constrói numa abstração do pensamento. Irreverente, diz-se cansado de ser enganado e assujeitado pelas más doutrinas de seus preceptores, o que o faz buscar o estudo da ciência que ele poderia encontrar nele mesmo ou no “grande livro do mundo”. Por isso ele irá viajar para conhecer “pessoas de diversos humores e condições”, para “recolher diversas experiências”, para “provar-me a mim mesmo nos encontros” e sobre isto dirá

Pois parecia-me que eu poderia encontrar muito mais verdade nos raciocínios que cada um faz sobre os assuntos que lhe importam, e cujo resultado, se julgou mal, irá puni-lo em seguida, do que naqueles feitos pelos homens de letras em seu gabinete, sobre especulações que não produzem qualquer efeito e não têm outra consequência, a não ser, talvez, que lhe proporcionarão tanto mais vaidade quanto mais afastadas estiverem do senso comum, pelo tanto de espírito e de artifício que precisou empregar para torná-las verossímeis (Descartes, 2004 p. 44-45).

Certo é que depois ele irá relativizar as viagens, o encontro com os costumes e buscará um método em si mesmo. É irônico imaginar que sua grande obra racionalista tenha sido inspirada por sonhos que teve por três vezes. E ainda que a verdade e o seu acesso pela razão sejam paixões ou que a chave para a elaboração de seu Método encontra-se em suas vivências e experiências. Sua obstinação em encontrar a verdade tem também aspectos de uma insegurança psicológica e de uma fragilidade de estar entre multiplicidades.

No entanto, querendo ou não construir um Método, Descartes tornar-se-á a referência de um modelo de conhecimento, racionalista, que se sustenta por um dualismo entre o mundo das ideias e o mundo das coisas (“res cogitans” e “res extensa”) e pela capacidade analítica da decomposição. Tal modelo está na base do conhecimento científico, com suas tendências da redução (do global aos seus elementos), da disjunção (entre objeto e contexto, entre sujeito do conhecimento e objeto cognoscível, entre os diferentes tipos de saberes científicos), da ordem (o determinismo em geral) e da abstração (que suprime o concreto) (MORIN, 2010, p. 208). A pretensão científica à validade universal priorizou um modo de conhecer que independe dos contextos de onde surgem. É isto que nos diz Restrepo (1994, p. 35)

A ambição do Ocidente [...] foi criar um conhecimento válido para todos os países, momentos e culturas, sacrificando-se com isso a riqueza semântica que se obtém ao enunciar uma verdade ligada à força do instante.

Descartes nutria uma desconfiança básica em relação às multiplicidades*, afirmada em suas palavras: “não há tanta perfeição nas obras compostas de várias peças, e feitas pela mão de diversos mestres, quanto naquelas em que um só trabalhou” (DESCARTES, 2004, p. 47). Tal desconfiança o conduzirá na pretensa busca de uma verdade segura que se adquire na direção de um caminho único. Isto gerou conseqüências.

A tendência dualista de separar razão e matéria e impor à primeira um método programático e analítico, que garanta os percursos da verdade, está na base de uma das mais consistentes dicotomias, responsável por questões epistemológicas: a separação entre sujeito e objeto.

Restrepo (1994, p. 32) e Montagu²³ (1988, p. 19) observam que a tradição do Ocidente centrou-se na construção de um conhecimento através dos *exteroceptores*, ou receptores à distância, como são a visão e a audição, fazendo da cultura uma experiência, sobretudo, audiovisual, em detrimento de percepções mediadas pelos sentidos do tato, do paladar e do

²³ Montagu(1998, p. 22) em sua antiga e brilhante obra sobre a dimensão do sistema tátil, apresenta a pele como “o mais extenso órgão do sentido de nosso corpo e o sistema tátil é o primeiro sistema sensorial a tornar-se funcional em todas as espécie até o momento pesquisadas” e vai aprofundar este sistema em quase 500 páginas de estudo, tamanha a sua importância e preponderância nos sistemas de vida.

olfato. A escola, herdeira desta tradição, reduz a potencialidade das crianças: “para assistir à aula, bastar-lhe-ia ter um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo”. Tal disjunção entre razão e emoção, para o autor, “é produto de um torpor e do analfabetismo afetivo a que nos levaram um império burocrático e generalizador que desconhece por completo a dinâmica dos processos singulares” (RESTREPO, 1994, p. 37).

Uma das principais conseqüências epistemológicas do método cartesiano é a disjunção histórica entre sujeito e objeto. Privilegiando o objeto e toda objetividade como caminho para a autenticação de uma dada realidade, o sujeito do conhecimento tem sido identificado como uma mera racionalidade com habilidade para operar experimentos que se desenrolam numa exterioridade neutra, para as quais uma subjetividade pode interferir negativamente. É sobre isso que refletiremos a seguir.

3.3.1 Sujeito e Objeto: uma invenção epistemológica

Parto de uma constatação: a de uma invisibilidade teórica e epistemológica do *sujeito*, da *subjetividade* e dos *processos de subjetivação* nas Ciências, como conseqüência da dicotomia sujeito-objeto formulada no seio de um paradigma científico-racionalista, e como expressão da ruptura entre a episteme clássica e moderna, que instaurou a disjunção, a separação e a fragmentação e tem comandado o pensamento científico nos últimos três séculos. Tal partição sujeito-objeto se constituiu no método experimental por excelência, e permanece com todo vigor, ainda que saibamos que isto configura uma grande ilusão à medida que constitui uma polaridade de um todo indissociável e ainda que a física quântica evidencie a determinação entre observador-experiência. Postulo que a dicotomia sujeito-objeto constitui uma invenção epistemológica de um tempo, uma forma hegemônica de construção do conhecimento. Se ao longo da história, vez por outra, tal relação foi problematizada por diversos sujeitos do conhecimento, sua problematização hoje é imperativa e central, num cenário de crise socioambiental e paradigmática. Afinal, como nos diz Najnamovich (2000), por trás de tal subtração há não apenas um jeito de escrever, mas uma questão ética, estética e política, de subtração de posicionamentos.

Em que consiste tal dicotomia? Ela parte da premissa de que há um mundo objetivo, dado, preexistente, que pode e deve ser decifrado e representado através de uma linguagem específica, por um observador-sujeito, que deve depreender leis universais, e que todos os

outros sentidos e formas de se chegar a esse mundo precisam ser evitadas, porque induzem a erros e ilusões, garantindo assim a chamada neutralidade. Tal modo de conhecer, que se caracteriza como a ciência dos objetos, por privilegiar a objetividade em detrimento da subjetividade como a dimensão que qualifica e legitima o conhecimento, trouxe profundas implicações práticas, cognitivas e éticas, além de rupturas.

Morin (2000, p.28) nos diz que a partir de Descartes há uma disjunção entre Filosofia e Ciência: uma filosofia reflexiva que permite ao sujeito pensar-se e conhecer-se, e a fundação de uma ciência objetiva que exclui, por princípio, o sujeito do objeto do conhecimento:

O sujeito é considerado como qualquer parasita no sentido de que ele faz intervir a subjetividade de tal e tal pesquisador. Com efeito, há pesquisadores de opiniões diferentes, de países diferentes, de classes diferentes, de metafísicas diferentes, e é isso que deve ser retirado, a sua subjetividade.

Ao lado do Cosmo e das ciências da Natureza, ele dirá que a ciência clássica dissolveu o sujeito humano:

Se o Sujeito foi expulso da ciência objetiva, eu demonstro que o retorno do sujeito é indispensável, isso porque o objeto do conhecimento é coproduzido por nossas projeções mentais sobre uma realidade exterior e pela introdução, via tradução e reconstrução, dessa realidade exterior em nossa mente (MORIN, 2010, p. 243).

Para Morin, uma das conseqüências desta disjunção é a emergência de uma “ciência sem consciência”, que produz informações que não podem ser refletidas e discutidas, apenas armazenados por instâncias anônimas:

Encontramo-nos num ponto em que o conhecimento científico está sem consciência. Sem consciência moral, sem consciência reflexiva e também subjetiva. Cada vez mais o desenvolvimento extraordinário do conhecimento científico vai tornar menos praticável a própria possibilidade de reflexão do sujeito sobre a sua pesquisa (MORIN, 2000, p. 28).

Latour (2004) chama a atenção para o fracasso da dicotomia sujeito-objeto, assim como, de natureza-cultura e de humanos e não-humanos. É pretensão da ciência que talvez nunca tenha sido moderna identificar uma “natureza-em-si”, em contraposição aos “humanos-entre-eles”, separando os objetos de seu contexto como “coisas em si”, na tentativa de uma purificação. Para ele, quanto mais se tentou purificar tais objetos, mas os contextos sociais emergiram, evidenciando hibridismos de natureza e cultura. Latour propõe uma simetria total entre humanos e não-humanos, que modificam realidades, que são também sujeitos. Assim,

para Latour, objetos técnico-científicos e sujeitos formam Redes SocioTécnicas, porque ambos compartilham da mesma natureza.

Partilho de uma percepção de que toda a subjetividade invisibilizada e subalternizada em relação à objetividade venha continuamente à tona, em todos os tipos de relações, na forma de um retorno do recalcado*, assim como o postulou Freud, e que ao emergir, retorna com a face de crises, conflitos, rupturas, recalques, desestabilizando situações, relações, processos institucionais e acadêmicos. Quanto mais se nega a sua existência legítima, quando menos vazão se dá aos seus processos, mais ela retorna, com a força de um inconsciente – ainda que silenciosamente – na forma de todos os desconfortos relacionais. Não é difícil percebermos, nos espaços institucionais mais “objetivistas”, as suas manifestações e os seus impactos. Na esteira desta construção, podemos avaliar os impactos de um modelo de sociedade que, nos últimos 400 anos, objetificou a natureza e as relações, consolidando um mundo-objeto passível de ser explorado e controlado pelo ser humano, culminando na sua devastação e pilhagem que marcaram todos os tempos. Os impactos ambientais devastadores revelam uma face da esquizofrenia entre o ser humano e a natureza, exilados em mundos polarizados e hierarquizados. A primazia foi sempre a do humano.

Viveiros de Castro (2002, p. 347), em seus ensaios de antropologia, nos descortina outras possibilidades, ao nos apresentar a perspectiva da cosmovisão ameríndia, mais especificamente xamânica, que se constituiu na contramão da nossa cultura ocidental, e que se constitui de presenças que foram tornadas ausências em função de um projeto hegemônico de ser humano, mas que nos faz experimentar novas lógicas – alternativas, marginais, invertidas -, repletas de esperança da capacidade de ver o mundo com novos olhos, com outro jeito, de uma forma mais ampla, sem tantos antolhos.

Para Viveiros de Castro (2002, p. 358-360), o xamanismo é “um modo de agir que implica um modo de conhecer, ou antes, um certo ideal do conhecimento. Tal ideal é, sob vários aspectos, o oposto polar da epistemologia objetivista favorecida pela modernidade ocidental” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 358), em que “conhecer é objetivar” e poder discernir, no objeto, o que lhe é intrínseco, do que aquilo que foi indevidamente projetado que diz respeito ao sujeito. Ele entende que conhecer, desta forma, é “dessubjetivar”, já que a finalidade é reduzir o mínimo o sujeito no objeto. E que tanto objeto quanto sujeito só podem ser conhecidos através de processos de objetivação, fazendo com que o “Outro seja sempre a coisa”. Para o Xamanismo, seu campo de estudo antropológico, entretanto, “conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido”, seja algo ou alguém, possibilitando a revelação de um máximo de intencionalidade, possibilitando que o

“Outro seja sempre a pessoa”. Para esta “epistemologia” xamânica, um “objeto é um sujeito incompletamente interpretado”. Tomar o ponto de vista daquilo que quer ser conhecido significa conferir-lhe legitimidade, intencionalidade, subjetividade, presença. Nesta perspectiva há possibilidade de se estabelecer relações de fato.

Milton Santos (SANTOS, 2004, p. 214) chama a atenção para a alienação contemporânea, mais forte do que a que Marx observou, em função da nossa relação com os objetos. Ele diz que antes os objetos não eram tão numerosos e que viviam em comunhão conosco e nos eram subordinados. Atualmente, somos apoderados pelos chamados objetos técnicos que possibilitam apenas uma relação prática, mas não profunda. No processo de produção contínua da cultura humana, a modernidade parece produzir realidades em que se vê e que tem a consciência de ser a produtora e realidades em que não se reconhece mais e nem tem a consciência de ser a reprodutora. Este autor cita Baudrillard, que postula que os objetos são hoje atores:

Vivemos a era dos objetos: quero dizer que vivemos no seu ritmo e segundo sua incessante sucessão. Somos nós que os vemos hoje nascer, perfazer-se e morrer, enquanto em todas as civilizações anteriores eram os objetos, instrumentos ou monumentos que sobreviviam às gerações humanas (BAUDRILLARD apud SANTOS, 2004, p. 213).

Uma ciência e uma sociedade que se ocupam de dicotomias e que, dentro destas, reificam objetos e recalcam os sujeitos— dissolvendo-os, invisibilizando-os, subsumindo-os, subestimando-os ou invertendo as relações de significados, já que os objetos atuais parecem ser os verdadeiros sujeitos de direitos -, revela um grau de patologia e alienação, porque não consegue estabelecer relações com a alteridade e nem com nenhum modelo relacional consistente, de forma legítima, horizontal, construída num face a face. Zohar (1990, p.158), que estuda os impactos da nova física sobre a consciência humana, fará sérias críticas ao desenvolvimento da psicologia que se construiu neste horizonte epistemológico dicotômico:

Klein, como Freud, Sartre e Heidegger não têm um modelo para o verdadeiro relacionamento de duas vidas, do tipo que leva à intimidade. Nenhum deles consegue distinguir entre o modo como nos relacionamos com outras pessoas e o modo como talvez nos relacionássemos com uma máquina, pois, para eles, ambas, máquinas e pessoas, partilham da qualidade de *objeto*. Todos vivem à sombra do *cogito* isolado de Descartes e das impenetráveis bolhas de bilhar de Newton, sendo que a obra de cada um deles é, a seu modo, um desdobramento inevitável daqueles protótipos de separação.

Para a autora acima toda a matriz freudiana é uma psicologia que enfatiza a dimensão individual e de relações com objetos. É um modelo narcisista, patológico, herdado

de um mecanicismo newtoniano e de um racionalismo cartesiano, centrado na imagem de si mesmo, que não possibilita relacionamentos. Não é de se estranhar que, na história da humanidade, as guerras entre os povos e o desejo de subjugação engendrassem o outro como objeto a ser colonizado, pilhado, escravizado e, em última instância, exterminado. Mas tal dimensão patológica não é produzida fora de um mundo, e sim dentro mesmo deste, por suas condições. Nesse sentido, a dimensão adoecida talvez seja a única dimensão saudável, que nos interpela e nos oferece atalhos para uma mudança.

Assim, neste pequeno trajeto reflexivo sobre o processo de consolidação de um projeto de Racionalidade, percebemos o quanto a ciência enquanto uma forma particular de saber, constituiu-se afastando do caminho de Guilherme Augusto, com suas vivências de algo *quente*, algo *antigo*, que *faz chorar*, que *faz rir*, que lhe é muito caro. Acabamos caindo na experiência de D. Antonia, de uma perda de memória irreparável dos outros múltiplos modos de conhecer, de se envolver e de dialogar com a realidade e a vida, enfim, modos de conhecer que são modos de fazer e modos de pensar. Uma amnésia à espera de algum Guilherme Augusto...

3.4 Conhecimento Científico: um entre muitos modos legítimos de conhecer

Uma vez que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas

Boaventura de Sousa Santos

Iniciei o enunciado postulando duas questões, a saber, se o conhecimento científico seria a única forma de se construir saberes legítimos, e se a racionalidade humana, numa perspectiva intelectual, responderia por todos os modos de conhecer, se envolver e dialogar com a realidade? Acima busquei problematizar a questão da racionalidade, situando-a como um modelo constituído em dado momento da história. Agora trarei algumas reflexões acerca do conhecimento científico. E tal como antes, começo descrevendo um pequeno caso.

A senadora e candidata à presidência da república (2010), Marina Silva, cuja história se tece entre os povos da floresta, estado do Acre, tem muitas histórias a contar. Em sua biografia conta, com satisfação, uma situação ocorrida entre um grupo que foi fazer uma pesquisa nos seringais da Amazônia. Relata Marina:

O técnico colocou a barraca na beira do rio. O caboclo disse: “É melhor botar a barraca lá em cima porque vai chover e vai alagar tudo. O pesquisador revidou: “Não vai, não, caboclo. Já consultei o serviço de meteorologia”. Às 2 horas da manhã, o técnico acorda o caboclo pedindo para dormir na casa dele, pois a chuva ameaçava invadir a sua barraca. . Então ele perguntou: “escuta, caboclo, como é que você sabia que ia chover quando nossos equipamentos diziam o contrário?”. O caboclo respondeu: “Tenho aqui um equipamento que nunca falha. O senhor tá vendo aquele formigueiro ali perto do rio? Toda vez que as formigas sobem do formigueiro de baixo para o de cima é porque vai chover e subir o leito do rio. Esse meu equipamento nunca falha” (CÉSAR, 2010 p. 104).

Narrativas de outros saberes como este, narrado por Marina Silva, não pretendem colocar em questão a consolidação, pela ciência moderna, de uma modalidade de conhecimento incontestável e irrevogável da qual as sociedades não podem e não querem prescindir e nem conseguiriam imaginar a sua não existência, tamanhas são as nossas dependências das tecnologias diversas geradas por este modelo. Mas, sobretudo, legitimar a constituição de outras formas de saberes e problematizar as dicotomias, impregnadas de assimetrias, entre os diferentes saberes, tendo em vista serem elas, as dicotomias, responsáveis pelas hierarquias simétricas que postula Santos.

A hegemonia do modelo científico e consolidou na história constituindo estas dicotomias (internas, em relação a outros conhecimentos científicos, e externas, em relação aos conhecimentos considerados não-científicos). Mello, Marisol (2008, p. 40), na perspectiva de Santos, evidencia que

as diferentes ciências configuram-se, historicamente, como formas de verdade que não simplesmente se colocam como possibilidades de verdade, mas que se afirmam a partir de sua oposição a outras formas de saber, tomadas como ignorâncias. Assim é em todos os campos em que a ciência foi forjada como o *saber*.

Exemplificando, Mello, Marisol, dirá

Não bastou criar uma forma médica para pensar a saúde, precisou-se nomear curandeirismo e bruxaria as formas outras de relação com a saúde. Não bastou construir uma sociedade letrada, precisou-se nomear como *doença social* e como primitivismo as culturas orais, ou seja, produzir um sentido de ignorância a ser temido e combatido pelas luzes da razão científica.

Mello concluirá que a forma como a ciência em geral e a escola em particular arrogam-se o direito de resignificar os diferentes saberes que caracterizam uma multiplicidade de formas de se estar no mundo, à luz de seus próprios princípios, têm não apenas gerado o fracasso escolar das classes populares, mas também outra pobreza, a da impropriedade de suas lógicas e culturas (GARCIA apud MELLO, Marisol, 2008, p. 40-41).

Branquinho (2007) apresenta tal problematização quando, ao desenvolver um projeto de extensão universitária de educação em ciências, na periferia do Rio de Janeiro, cuja

temática voltava-se para o ambiente e a saúde²⁴, que realizava ações bem sucedidas, mas percebia um certo fracasso em todo o processo. Fracasso que se apresentava na forma de uma separação de mundos, de cosmovisões, de epistemologias entre os “cientistas” e a “comunidade”, que se mantinha refratária aos conceitos científicos que buscavam nomear as suas práticas de saberes. Mas é interessante perceber na experiência da autora a noção de legitimidade do outro e de reciprocidade semiótica, manifestada na consciência de que a comunidade não conseguia entender os cientistas, como estes também não conseguiam entender as formas de produção de conhecimento daquela comunidade. Mas havia, em ambas os grupos, presença legítima e produção de saberes legítimos, explicitados em seu texto:

Tampouco, nós compreendíamos sua forma de ver a natureza e cuidar a saúde. Afinal, em que se baseavam para preparar um defumador com folhas de oliveira, aos primeiros sinais de tempestade? Por que tomar um chá de erva de Santa Maria para eliminar vermes? Por que preparar um banho de erva de São João para tornar-se invisível aos olhos de um inimigo? (...) Constatamos que possuem uma “ciência” própria, curandeiros e modos de curar. Possuem uma visão do corpo - anatomia e fisiologia - e da natureza, que lhes é própria e que não era possível de ser abordada conceitualmente pela Biologia (BRANQUINHO, 2007, p. 9-10).

Interessante, contudo, é nos debruçarmos sobre a questão que ela enuncia, sobre tal problemática:

Caberia, então, perguntar: se o pensamento mágico não é um momento ou uma etapa da evolução técnica e científica e se a literatura etnográfica descreve seus objetos como “naturezas-culturas”, como e por que se deu a separação, de que tanto a ciência se orgulha, entre naturezas e culturas - característica dos objetos do pensamento científico?(BRANQUINHO, 2007, p. 14).

A reflexão de Branquinho remonta às premissas das dicotomias, como construtos do pensamento e desmonta sua legitimidade afirmando o fracasso das mesmas, baseada em Latour, que postula que quanto mais a ciência tentou purificar tais objetos, mas os contextos sociais emergiram, evidenciando “hibridismos” mais complexos de natureza e cultura.

Ainda que tais dicotomias constituam construtos fracassados, como para Latour, Santos (2009, p. 48) elabora uma sociologia preocupada em dar visibilidade aos elementos das dicotomias que foram invisibilizados e que não se fazem evidente. Mas reconhece, por exemplo, o lugar do saber científico dentro de sua ecologia dos saberes. Postula que “a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica”. O problema está no direito à convivalidade e à legitimidade dos vários sistemas de saberes, que são sistemas de experiências, e de uma democracia básica entre as assimetrias dos mesmos.

²⁴ Tal trabalho está sistematizado em forma de livro, intitulado “O poder das ervas na sabedoria popular e no saber científico”, e seu objetivo é, sobretudo, com base em Latour, que postula um “hibridismo” de temporalidades, evidenciar como “ervas, axé, princípio ativo, fitoterápicos e transgênicos são elementos de uma rede na qual tradição e modernidade sobrepõem-se, confundindo-se com o cotidiano” (Branquinho,

A proposta de Santos de um diálogo entre saberes, no seio de um trabalho de tradução*cujo objetivo consiste em criar inteligibilidades entre diferentes saberes, sem submetê-los a uma teoria geral, tem, como finalidade, promover uma justiça cognitiva global que, para Santos, precede a uma justiça social global (2004; 2007). Tal trabalho de tradução se assenta num princípio de incompletude entre os saberes e da necessidade de uma complementaridade entre eles. Nesse sentido, busca-se o princípio de complementaridade entre os saberes científicos e os outros saberes, no horizonte de uma *Epistemologia dos Nexos* e de um pensamento Complexo. Os diferentes lugares humanos, culturais, sócio-históricos têm gerado, na história da humanidade, diferentes práticas sociais, expressões de múltiplas competências e saberes diversos, imprescindíveis e necessários à humanidade, em distintas situações. Sobre isso, Santos nos diz

Não há dúvida de que para levar o homem ou a mulher à Lua não há conhecimento melhor do que o científico; o problema é que hoje também sabemos que, para preservar a biodiversidade, de nada serve a ciência moderna. Ao contrário, ela a destrói. Porque o que vem conservando a biodiversidade são os conhecimentos indígenas e camponeses. Seria apenas coincidência que 80% da biodiversidade se encontre em territórios indígenas? [...] Se queremos as duas coisas temos de entender que necessitamos de dois tipos de conhecimento e não simplesmente um deles (SANTOS, 2007, p. 33).

Por trás da produção simultânea de não-existências, na forma de ignorâncias e de pobreza, a monocultura de uma forma de conhecimento e saber tem gerado a conformação de pessoas a modelos extremamente pobres, lineares e parciais de mundo, de competências, de formas de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com a vida, que se traduz por carências e escassez, ao invés de promover a amplitude da potência de agir*. E aqui, ainda mais uma vez queremos retomar a proposta do enunciado: a amplitude de uma potência de agir depende da abertura de mundos e possibilidades, da diversidade de formas de conhecer, que geram pensares e fazeres diferentes e amplos.

Uma questão importante ao debate é o papel dos afetos e emoções nos processos cognitivos. Disse, já no início, que não pretendo retratar o debate histórico clássico epistemológico, entre inatistas (Sócrates, Platão, Descartes, entre outros) e empiristas (Aristóteles, Bacon, Berkeley, Locke) e mais tarde pelos interacionistas e mesmo o construtivismo de Kant. Outra questão que não pretendo retomar é a importância dos afetos nos processos cognitivos. Autores como Piaget, Vygotsky e Wallon já se ocuparam profundamente deste debate na perspectiva de uma indissociabilidade entre cognição e afeto, numa perspectiva interacionista. Mas considero importante chamar atenção aqui para o estudo e as teorias dos neurobiólogos Maturana e Varela (2005), biólogos do conhecimento, cuja

teoria favorece uma *Epistemologia dos Nexos*, pois postula que não há vida sem cognição, sem diálogo entre os organismos e o meio.

3.5 Ser humano: o encontro entre emoção e racionalidade

A perspectiva da teoria de Maturana e Varela segue a linha da história de Guilherme Augusto e D. Antônia, nos percursos que fazem entre algo *quente, antigo, que faz chorar, que faz rir, que vale ouro*, ligando vida e aprendizados.

Na teoria de Maturana e Varela, viver é conhecer; conhecer é viver. O ser vivo, apesar de atuar numa clausura operacional, ou seja, ter autonomia para se autoproduzir (autopoiese*), liberdade para construir suas estruturas, só existe em profundo e indissociável diálogo adaptativo com o meio ambiente, diálogo este que é sinônimo de cognição, mas que não se restringe a um cérebro ou a um sistema nervoso, e tende a um “acoplamento estrutural*”, relações recíprocas e adaptativas entre as unidades autopoieticas e o meio, sendo que a estrutura deste desencadeia, mas não determina as modificações estruturais da unidade autopoietica (ser vivo). Nesta relação contínua entre organismo e meio há recorrência, circularidade, indeterminação. Nas relações com o meio, os organismos adquirem aquisições que lhes permitem, com autonomia e liberdade, construir suas próprias estruturas através de um processo que se chama cognição.

Maturana (2005) nos dirá, também, que somos seres emocionais, apesar de nascermos e crescermos aprendendo que o que caracteriza o ser humano é o fato de sermos racionais. Na origem do cérebro contemporâneo está inicialmente o cérebro límbico, responsável pelas nossas emoções. A neurobiologia vem reforçar que a racionalidade não é o eixo do humano, mas que o humano se encontra no entrelaçamento entre razão e emoção. Em sua teoria, o que teria permitido ao cérebro se desenvolver historicamente e se tornar complexo não foi propriamente o desenvolvimento da técnica e da razão, mas o da linguagem. Linguagem compreendida não como aquisição inata, de um ser humano fechado em si mesmo, linguagem pronta, que cada um de nós aprende e desenvolve. Para Maturana, a linguagem não está no cérebro, ainda que este se desenvolva através dela. A linguagem, que definiu a espécie homo, teria nascido de profundas interações cooperativas e consensuais. Sem relação, sem cooperação, sem interação, sem consenso, não haveria a linguagem. Portanto, para este autor, a linguagem nasce sobretudo da emoção, em seu sentido originário, que não é a mesma coisa que um sentimento. Emoção, em seu sentido etimológico, significa mover-se para fora. Emoção é o movimento da vida em relação ao meio e às inter-relações. Nesta perspectiva,

sem emoções que nos fizessem interagir com o meio e com os outros seres, jamais seríamos capazes de nos desenvolver na linguagem, numa produção de consensos.

Assim, por trás de qualquer racionalidade, haveria uma emoção fundante. E a mudança de nossos fundamentos racionais depende de uma interferência nas bases de nossas emoções, já que todas as nossas escolhas conscientes são encharcadas de premissas emocionais, que existem porque nos fazem sentido e nexos.

Maturana irá identificar uma emoção básica, nos primatas da nossa linhagem, que o fez postular uma teoria sobre o processo de complexificação da vida e do cérebro: o amor. Não o amor-adjetivo, aprendido, valor religioso e considerado virtude especial, mas o amor-substantivo, constitutivo da vida. Ele mesmo irá dizer

[...] Por isso penso também que, para que se desse um modo de vida baseado no estar juntos em interações recorrentes no plano da sensualidade em que surge a linguagem, seria necessária uma emoção fundadora particular, sem a qual esse modo de vida na convivência não seria possível. Esta emoção é o amor (MATURANA, 2005, p. 22).

Assim, para Maturana, os nossos primatas antropóides, sustentados biologicamente por uma emoção de amor, conseguiram fazer isso, resultando numa espécie que se consolidou com a linguagem. Importante destacar, nesta proposição destes autores, uma definição de relação social como aceitação e respeito o outro como legítimo outro. O ser humano só é e será capaz de aceitar e respeitar o outro, em sua diferença, à medida que aceitar-se e respeitar-se a si mesmo, motivado pela aceitação e respeito do outro para consigo.

Não é possível aceitar e respeitar, sem aceitar-se e respeitar-se, e sem ter sido aceito e respeitado. Nesse sentido, sua teoria aponta muitas possibilidades para o campo de uma educação, baseado no diálogo constante, no respeito e na aceitação, num processo de sensibilização que leve em conta as premissas emocionais, lugar de entrelaçamento entre racionalidade e cognição.

Monteiro (2004) enfatiza a ideia de que não há corpo e vida sem emoções. Apesar de ser um ponto de referência no tempo e no espaço, o corpo não é matéria inerte. O corpo é uma estrutura inacabada e um enigma, porque em processo, em constante busca de equilíbrio em um desequilíbrio, que é condição de vida. Pela e-moção, o corpo manifesta a sua energia, em um movimento, que busca expressão. Emoção que possibilita ao corpo se autocorrigir dos erros cometidos pelo sistema. Não há ação muscular sem emoção e emoção sem ação muscular. Pela emoção, as ideias descarregam as suas vontades no corpo como impulso emocional.

Pela energia das emoções, nossa corporalidade, que é mente e corpo, expande-se, amplia-se e constrói saberes nos diálogos que estabelece a partir das situações e vivências de uma vida. Este corpo, antes de ser olhado com desconfiança por uma *res cogitans*, já foi o lugar a partir do qual se dava a construção de múltiplos saberes. E ainda que hoje teoricamente não possamos mais conceber um dualismo corpo-mente, na prática, os desafios permanecem. Grande parte dos médicos e fisioterapeutas continua se apropriando de uma corporalidade; os psicólogos, de uma alma e psique abstrata; os professores ensinando para racionalidades que devem ter seus corpos inertes e disciplinados; os religiosos proferindo discursos de salvação para uma alma que se sobrepõe a um corpo...

Por isso, neste ensaio que tende a uma transdisciplinaridade*, gostaria de trazer à reflexão uma tradição esquecida, transdisciplinar, que tinha na corporalidade o eixo a partir de onde se situa uma diversidade de formas de conhecer, se envolver e dialogar com a realidade e com a vida, enunciado em questão: a tradição judaica dos Terapeutas de Alexandria.

3.6 Terapeutas de Alexandria: uma tradição judaica e transdisciplinar de conhecimento

A tradição dos Terapeutas de Alexandria é-nos quase, por completa, desconhecida. Vem sendo revelada através de Jean-Yves Leloup, que a traduz do grego direto²⁵ para o francês. Ela se localiza na vertente judaico-cristã, nos primórdios da era cristã, em Alexandria, o maior centro cultural da época, local de encontro entre diferentes civilizações, culturas e religiões (LELOUP, 2007, p. 20), encontro entre ocidente e oriente, local de convivência de pluralidades.

O significado da palavra *Therapeutes*, para Fílon*, vem de Platão e tem dois sentidos: um cozinheiro e tecelão, “que cuida do corpo” (*therapeutes somatos*, em Górgias); e “servidor dos deuses, da família e da cidade” (*therapeuten theon kai génouskai póleos*, em Leis), o que faz Leloup a concluir. A palavra *therapeia*, cuidar do próprio ser, difere de *iatrikè*, que significa cuidar do próprio corpo, mais no sentido da medicina.

No tempo de Fílon o terapeuta ocupa um lugar transdisciplinar: é um tecelão, um cozinheiro; ele cuida do corpo, cuida também das imagens que habitam em sua alma, cuidam dos deuses e dos *logoi* (palavras) que os deuses dizem à sua alma. É um psicólogo. O

²⁵ A tradição é narrada por Fílon de Alexandria que, segundo o historiador Flávio Josefo, era um judeu, embaixador e representante das finanças em Alexandria, que convivia com estes Terapeutas e escreveu a sua tradição (LELOUP, 2007, p. 23-24).

terapeuta cuida também de sua ética, isto é, vigia sobre seu desejo a fim de se ajustar ao fim que fixou para si; este cuidado ético pode fazer dele um ser feliz, são e simples (não dois, não dividido em si mesmo, isto é, um sábio) (LELOUP, 2007, p. 24 -25).

Tais terapeutas eram médicos, psicólogos, educadores e sacerdotes, e viviam em templos que eram, simultaneamente, escolas e hospitais (LELOUP, 1993, p. 10), sendo chamados de observatórios. Não eram cristãos, mas pertenciam à tradição judaica e, diferentemente da tradição dos essênios, esperavam a vinda de um Mestre interior (LELOUP, 2007, p. 26). Sua antropologia não se separava de uma dimensão espiritual. Era dual, mas não dualista. Eram, sobretudo, habilitados na arte da interpretação. Como hermeneutas, interpretavam o Livro das Escrituras, concebido como texto do inconsciente pessoal e coletivo (LELOUP, 2007, p. 21), mas também eram intérpretes da natureza, do coração, dos sonhos, das doenças e da vida (LELOUP, 1993, p. 9). Achavam que como intérpretes, os seres humanos são livres para construir sentidos, seja para a vida, para a doença e para a morte.

Moravam em regiões altas e em casas de madeira, tendo em vista a importância do ar puro e da respiração ampla, fazendo a energia circular no corpo. Eles inter-relacionavam o ambiente, o sopro (respiração) e o pensamento (LELOUP, 2007, p. 28).

Sua principal tarefa e missão era o Cuidado. Um cuidado que partia de suas vidas e se dirigiam em todas as outras direções. Cuidavam de sua respiração, de seus corpos, de seus ambientes, do outro como sujeito, do corpo como lugar de memórias, dos doentes, dos alimentos e da forma de se alimentar, das relações. Para eles, a beleza era considerada tão importante quanto à medicação. Davam especial atenção ao desejo e à doença, como desorientação do desejo: “Estar em boa saúde é manter-se o mais próximo de seu desejo mais íntimo” (LELOUP, 2007, p. 32). É encontrar o seu próprio desejo. Neste sentido, para os antigos, a palavra pecado (em grego *hamartia*), significava “mirar ao lado”, “errar o alvo”, ou seja, passar ao largo dos desejos íntimos. Também atentavam para o a importância do imaginal, das imagens que nos estruturam, que são para nós referenciais.

O Cuidado operava através de dois instrumentos importantes: o olhar e a escuta. Como escola do olhar, os terapeutas sabiam que “há diferentes pontos de vista sobre uma mesma realidade. E que precisamos de todos eles, para ver melhor” (LELOUP 2007, p. 66). Também buscavam colocar novo olhar sobre as mesmas coisas. A escola da escuta funcionava como uma arte: “escutar, sem angústia, a angústia do outro” (LELOUP, 2007, p. 70) já que o terapeuta “não é um sujeito suposto saber; é o sujeito, suposto escutar” (LELOUP, 2007, p. 62).

Nesta tradição há muitos aspectos interessantes a serem conhecidos. Mas há duas abordagens que ampliam o ser humano para uma diversidade de formas de conhecimentos, envolvimento e diálogo com a realidade: uma é a dos diferentes níveis de relação e amor, evidenciando a multiplicidade que somos; a segunda é a percepção do corpo como espaço de cognição, cujo simbolismo multiplica as dimensões de saberes.

3.6.1 Os diferentes níveis do Amor

Leloup (1998, p. 78-84) resgata do grego as diferentes palavras com as quais se atribui as diferentes formas de Amor. A *Pornéia* traduz-se como o amor voraz, devorador, que consome, que se nutre do outro e que, de forma saudável, encontra-se na fase primária da existência e se manifesta o amor do bebê pela sua mãe. *Pathé* e *Manía* é um amor de paixão, que pode gerar patologias e manias. Não é voraz, mas é um amor “de posse, dependência e necessidade”. Daí sua proximidade a um estado de sofrimento. *Éros* traz a perspectiva do desejo. É uma forma muito evoluída de amor que equivale a uma sexualidade adulta e madura. É o amor da beleza em Platão. *Storgué* caminha na linha de um amor terno e harmônico, que significa a harmonização de nosso ser com o de outro. *Philia*, que se traduz por alguns sentidos diferentes: *philia physiqué* caracteriza a amizade e o amor parental; *philia zeiniqué* é o amor de hospitalidade e respeito a quem se recebe; *philia etairiqué* fala de um amor recíproco entre duas pessoas que culmina numa relação de parceria; *philia erotiqué* é a amizade amorosa, profunda. *Énnoia* quer dizer dom e tem a ver com um amor generoso do coração; *Kháris* tem a ver com o amor-gratidão, que se vê grato pela existência do outro. Finalmente, *Ágape*, graça ou gratuidade. É um amor que existe de forma gratuita por causa de nada a não ser o próprio ato de amar. É um amor na perspectiva da plenitude e não da carência.

Leloup chama a atenção que o amor não se dá por exclusões destes estados, mas pela sua inclusão e pela complementaridade nestas diferentes formas de se relacionar.

3.6.2 O corpo como lugar de cognição

Para os antigos terapeutas, o corpo era um lugar de cognição, de aquisição de saberes, de um diálogo que se constituía em seu próprio corpo em relação com outros corpos, com a natureza, com a vida, com a espiritualidade. Para todo o corpo há uma concepção simbólica.

Mas aqui queremos destacar duas dimensões do corpo por representarem formas e fontes de conhecimento, que vão muito além de uma visão racional e abstrata: os pés e o ventre.

Os **pés** (LELOUP, 1998, p. 27-34), nesta tradição, são as nossas raízes que escutam a terra e nos enraízam na matéria. Há um conhecimento que se adquire no enraizamento na realidade e não no pensamento sobre ela. Os pés constituem um símbolo de força, por ser o ponto de apoio de nosso corpo no mundo, o suporte que nos mantém eretos, mas a qualidade também de estarmos vivos, como a capacidade de sentirmos prazer. Em hebraico, a mesma palavra que se usa para pé se usa para festa – *regalo*, de *Reguel* -, sugerindo que os pés podem ser a porta de entrada da alegria no corpo. Na tradição dos terapeutas, temos todos os pés feridos e maltratados e precisamos ser cuidados e curados ao nível de nossos pés. A grande maioria é manca. Vivemos divididos em dois mundos, duas condições. O sentido aqui de lavar os pés dos outros, como Jesus o fez, é recolocar o outro de pé e devolver-lhe a sua capacidade de sentir prazer. Para os terapeutas todos nós temos necessidade de cuidados e de sermos curados ao nível de nossos pés. Nesta tradição, o pedagogo “é um especialista que cuida dos pés do ser humano, desde que cuidar dos pés de alguém significa cuidar da criança que está nele” (LELOUP, 1998, p. 34).

O **ventre** (LELOUP, 1998, p. 92-107) é um lugar de múltiplos e importantes sentidos. É o lugar onde nos religamos ao que passa no mundo. Nos bebês, o ventre é o lugar do equilíbrio e da gravidade. Para os antigos, era um lugar de transformação: “Para os alquimistas, o ventre é o *Tanor*, o recipiente da alquimia. Seria neste recipiente que, através do fogo, o chumbo se transformaria em ouro. É o lugar da forja” (LELOUP, 1998, p. 94).

Para os japoneses, é o local da maturidade; para os orientais, é o lugar do centro: “Ter ventre é ter centro. Este é o sentido do *hara* e, também, da prática das artes marciais. É o que se chama *haraguei*, a arte de fazer todas as coisas com o ventre”. A prática das artes marciais supõe um longo aprendizado, cujas etapas são simbolizadas pelas cores das faixas que seus praticantes as usam em seus quimonos: começa-se com a branca, como sinal de início, de inexperiência. As cores significam o processo de amadurecimento e de transformação. A faixa preta simboliza que o branco se encardiu, pelo uso constante. Depois da preta, retorna-se à branca, nos estágios mais avançados, simbolizando que a cor preta, ao longo da prática constante, perde sua cor, desbota. E assim o processo é interminável.

O ventre também é um local sagrado que manifesta uma centralidade e um esvaziamento do espírito. Quando o ventre está vazio, há maior capacidade de visão, de discernimento. Leloup chama à atenção que a palavra umbigo, em hebraico, chama-se Tabor, exatamente o local onde se dá, no Evangelho, a transfiguração de Jesus, que para Leloup

significaria uma metamorfose que se passa sempre ao nível do ventre. Para as artes japonesas – do arranjo floral, da espada, do chá, da esgrima, do arqueiro -, fazer algo com o ventre é bem diferente de fazer com o coração. Algo que se faz com o ventre manifesta a harmonia da natureza, uma comunicação de energia e não uma mera inteligência ou emotividade.

Restrepo (1994, p. 30) nos chama a atenção para um termo grego no Novo Testamento, desaparecido nos séculos II e III da nossa era, que era utilizado para descrever a capacidade milagrosa de Jesus e que significava literalmente “sentir com as tripas”, *Splecnisomai*. Jesus se aproximava dos pobres e doentes e os sentia com as suas vísceras. Mais tarde, a tradução latina passou a usar a palavra “misericórdia”. Concomitante ao desaparecimento do verbo *Splecnisomai*, o médico romano Galeno utilizava o termo *hipocondria* para caracterizar as pessoas que sentiam a dor alheia através de seu corpo, num sentido xamânico. Hipocondríacos são os doentes de hoje, em um sentido de trazerem para si sintomas como expressão de emoção não trabalhadas.

E nos importa, finalmente, é perceber que, juntamente com o desaparecimento das formas antigas de se conhecer, de se envolver e de dialogar com o mundo, desaparece também uma episteme, que cede lugar a uma outra, baseada em outros princípios e em outras lógicas.

3.7 Reflexões que permanecem ao campo dos processos de educação ambiental

Neste enunciado busquei chamar a atenção para o fato que, na perspectiva de uma *Epistemologia dos Nexos*, numa lógica complexa, precisamos ampliar as formas dos saberes, pensares e fazeres para além de um modelo racional que constituiu um tipo de conhecimento, chamado científico, que não apenas tem sido hegemônico nos últimos 300 anos, como tem tido a pretensão de ser único e legítimo.

Ao meu ver, a grande perda advinda com a racionalidade, é que ao invés dela inaugurar uma episteme mais rica, integradora de todas as outras maneiras de conhecer, desde as mais antigas até as mais contemporâneas, expressão de complexidade, ela se afirmou como um modo pretensamente mais elevado de interação do ser humano com o mundo, sem se dar conta de seu aspecto reducionista. Afinal, a afirmação da racionalidade, como uma dimensão que nos distingue de todas as outras espécies, não tem sido uma forma mais complexa de relação com a vida e com os outros seres, mas um fator de apartamento, de distinção, e até de alienação. Pela razão nos aperfeiçoamos numa forma sofisticada de produção do conhecimento, mas perdemos muitas outras aquisições que fazem parte de outras formas de produção do conhecimento, que têm gerado em nós, de forma irônica, um tipo de

analfabetismo perigoso, ou perda de memória, que se manifesta numa imensa contradição: a ciência atingiu um patamar onde podemos explicar claramente – como pretendia Descartes -, os fenômenos, suas causas e suas conseqüências. Tal ciência, com sua capacidade de criar tecnologias de intervenção em tais fenômenos, incide eficazmente sobre práticas e sobre vidas. Para muitos, isto basta. Acredita-se cegamente que a vida vai engendrar, reconhecer e dialogar com todas as tecnologias de que dispomos e disporemos, sempre respondendo positivamente a este projeto. No entanto, para outros, a questão é mais complexa: perdemos a capacidade hermenêutica, dos antigos, de ler os nossos mundos, de compreender e de extrair os nexos do próprio corpo, do inconsciente, das emoções, da natureza, de outras formas de vida e do que inter-relaciona todos estes mundos em forma de nexos. E com este analfabetismo estamos limitados a formas muito reduzidas de conhecer e de dialogar com a realidade e com a vida.

Pensar numa Educação Ambiental supõe muito mais desafios do que se possa imaginar. Desafios da compreensão da definição de um determinado processo educativo. Desafios também da pretensão de acrescentarmos um ambiental a um projeto já ousado, que é a educação, e ainda especificando e também reduzindo, de uma só vez o enfoque. E desafios pela urgência de uma diversidade de formas de conhecer, de se envolver e de dialogar com a realidade e a vida que precisam ser implicadas neste processo. Será que a Educação Ambiental tem se expandido para além de uma racionalidade instrumental?

Maturana nos deu duas chaves de leitura importantes para pensarmos uma Educação que se aspira Ambiental. A primeira é que por trás de nossa racionalidade e de nossos discursos há premissas emocionais fundamentais, mesmo que nosso discurso não faça referências às mesmas. Os conflitos não são causados por discordâncias lógicas, mas por discordâncias ideológicas, de fundo emocional. E quando dois sistemas de premissas se chocam, não são apenas dois sistemas racionais que entram em crise, mas a experiência de ameaça ao nível da existência. Ele explica

Todo sistema racional se baseia em premissas fundamentais aceitas a priori, aceitas porque sim, aceitas porque as pessoas gostam delas, aceitas porque as pessoas as aceitam simplesmente a partir de suas preferências (MATURANA, 2005, p. 16).

Maturana nos chama a atenção que, nesta perspectiva, uma educação baseada em discursos precisa ter em mente que estes só convencem aqueles que já estavam convencidos, em função de premissas emocionais, inconsciente, aceitas *a priori*.

A segunda pista é que precisamos de uma educação capaz de promover práticas cotidianas de aceitação e de respeito aos educandos, como caminho para eles se aceitarem e se respeitarem, condição para que aceitem e respeitem o que está fora de si. Isto difere de uma educação que ensina, quase sempre através de discursos, a importância da aceitação e do respeito.

À racionalidade como episteme privilegiada de nosso modelo educativo cabem muitos desafios, sobretudo o de se abrir à diversidade de formas de conhecer, de se envolver e de dialogar com a realidade e a vida. Se aceitamos que a dimensão emocional precede uma racionalidade mais intelectual, os modelos educativos precisarão pensar mais em formas de sensibilização, relação e experimentação do que formas de transmissão (KOHAN, 2008, p. 75), que estão na base de uma tradição pedagógica. Isto sem falar no aspecto valorativo dos discursos – desde os mais conservadores até os mais libertadores, que não estão comprometidos com a criação de novos mundos e com processos de singularização*, mas com a manutenção de certos mundos e com a transformação dos educandos em matérias-primas destes mundos que idealizamos.

Importante é que nossas reflexões não se cansem de serem interrogadas. E que seguindo as pegadas de Godoy (2008, p. 16) possamos estar mais comprometidos com as “muitas ecologias que a vida produz” do que com “a vida que a ecologia produz”.

Quiçá possamos não nos contentar com um projeto educativo que reduza a vida aos limites do pensamento e as forças da vida aos códigos de conduta e ações modelares, por mais virtuosos que possam ser. Queremos, ao contrário, a liberação das forças da vida, para que haja uma sinergia entre múltiplos saberes, múltiplos fazeres e múltiplos pensares e que nesta multiplicidade, o ser humano possa se sensibilizar em relação ao lugar que ocupa na vida, diante de si e de todas as relações, inclusive o meio ambiente.

Neste processo de aprendizagem e resgate de uma memória perdida, Guilherme Augusto nos dá algumas pistas de como o caminho pode ser simples e acessível: afinal, dentro de cada um de nós ainda mora um Guilherme Augusto, na criança que fomos e somos, em nossas experiências de algo *quente, antigo, que faz chorar, que faz rir, que vale ouro* – lugares de emoção e cognição.

3.8 O Projeto Florescer e uma experiência de múltiplas formas de conhecer, se envolver e dialogar com a realidade e a vida



Fotografia 2: *Quadro Vida e Imaginação - o mágico encontro literário* (Fabiano Bittencourt)

O Projeto Florescer me possibilitou entrar em contato com muitas experimentações, com muitos jeitos de aprender, todos criativos e que me fizeram criativo também (David de Souza)

Lembro das Oficinas de História, que eram construídas a partir de filmes, sempre mostrando uma versão que ninguém nunca nos contou... (Rafael Moura)

No início eu sentia muita vergonha de fazer exercícios corporais, de teatro, de olhar nos olhos dos outros colegas, de criar sons, falas, gestos... mas o momento mais marcante foi a apresentação teatral, meus pais, meus amigos viram aquilo que consegui fazer com o grupo.

Foi muito bom me sentir especial (Patrícia Honorato).

O Florescer é muito diferente de se estar na Escola. Aqui vale muito a nossa opinião.

Somos respeitados. Por isso aqui a gente também age diferente (Daniel Santos).

Início esta descrição analítica trazendo à narrativa a história de um jovem chamado Ronaldo. Ele era caçula de uma família de mais 4 irmãos. Mesmo aos 18 anos, vivia numa relação extremamente simbiótica com a sua mãe, uma senhora que sofria de uma hipertensão gravíssima, que o atormentava para além de suas próprias seguranças. Ronaldo nos relatava que sua mãe, ao ficar grávida dele, esperava ansiosamente por uma menina. E esse fantasma o rondava. Ronaldo estudava próximo à sua casa, mas não saía do bairro, porque tinha muitos problemas de saúde, segundo sua mãe que, vez por outra, o levava à internação. O problema era nos rins e ele tinha desmaios, esquecimentos. Por conta de tudo isso, desenvolvera uma síndrome do pânico e nunca tinha vinha ao centro da Cidade sozinho e nunca tinha deixado a Cidade.

No dia do processo seletivo, Ronaldo apareceu com sua mãe. Sugerimos que ela aguardasse ao lado de fora da sala, o que foi difícil para ambos, já que ela era a porta-voz dele. A ideia é que, caso ele fosse selecionado, teria que vir e ir todos os dias com a sua mãe.

Conhecendo mais Ronaldo, ele era assombrado por um mundo dos espíritos. Dormia no quarto com sua mãe porque via espíritos, fantasmas e monstros, sempre mortos, que vinham assombrá-lo durante as noites. Só depois de um ano no Projeto conseguimos um encaminhamento e acompanhamento psiquiátrico, que identificou os surtos como esquizofrênicos.

Por trás de seu silêncio e sua extrema timidez e docilidade, escondia-se um artista. E foi nas Oficinas de Teatro, na montagem de uma adaptação do Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna, que Ronaldo se revelou. Para chegar sozinho a um ensaio, numa tarde, ele saiu de casa às 8 horas da manhã, com a disposição de aprender a andar sozinho no centro da Cidade. À tardinha, finalmente, encontrou a sede do Centro de Defesa dos Direitos Humanos. No teatro, quis fazer o papel do personagem Demônio. E nós temíamos que aquilo pudesse ainda potencializar seus medos. Mas ele quis. E foi uma das maiores revelações. Sua voz extremamente grave despontou, com todo vigor, pela primeira vez, no palco, de uma forma “endemoniada” (conferir fotografia 14 do apêndice A). Seu rosto incorporou tanto o personagem, que a platéia conseguiu sentir medo dele. Depois ele nos conta: “Minha mãe ficou tão emocionada com o meu desempenho. Claro que ela não esperava que eu fosse atuar como um demônio, mas fora isso, ela adorou”.

Um dia, um dos educadores aconselhou-o a colocar os seus medos e demônios para “fora”. E ele não perdeu tempo. Tinha um talento de escultor, que não conhecíamos. Ele aprendeu a técnica do papel “machê”, e fez um demônio, perfeito, e o colocou dentro de uma garrafa. Seu trabalho tornou-se objeto de atração, repulsão, admiração e comentário intenso por parte dos outros jovens.

Depois disso, Ronaldo passou a se desenvolver na arte e hoje é um artista reconhecido, aos 25 anos. Por ironia, virou Santeiro. Esculpe imagens de santos, só com papel e cola, com uma perfeição inimaginável. Não consegue receber muitas encomendas, porque logo adoece diante das pressões. Mas espontaneamente faz obras fantásticas. Além disso, cria cartões e quadros só com os elementos da natureza, com temáticas de cultura popular, história de santos, mulheres com crianças, festejos e cortejos populares. Emociona contemplar tanta perfeição e criatividade.

Ronaldo não consegue se adaptar à Escola e às salas de aula. Sua mãe faleceu e, por milagre, este jovem renasceu, agora mais liberto, dono de si mesmo. E vai vivendo a sua vida, entre as suas esculturas esplêndidas e a sua casa, agora já sem os assombros de antes.

A história de Ronaldo é quem nos conduz na dinâmica de um Projeto que busca ampliar formas de conhecer, múltiplos saberes e competências.

O Projeto Florescer não trabalha com a noção de conhecimentos, mas de saberes, como competências que nascem de práticas e experiências; como práticas e experiências refletidas, inteligíveis.

O ponto de partida para a produção e invenção de saberes é a realidade e a vida dos jovens, suas relações, seu imaginário, suas questões. No entanto, o Projeto busca criar um

espaço onde os limites possam ser sempre ampliados, onde as fronteiras possam ser porosas e flexíveis. Mesmo o espaço da sala das Oficinas adquire vários formatos e possibilidades: em círculo, normalmente, eles se sentam, olhando aos olhos uns dos outros, numa relação de horizontalidade com os próprios educadores, que estão entre eles. Mas as cadeiras são reversíveis e, de forma quase mágica, são empilhadas em um canto ou colocadas do lado de fora da varanda. Agora o espaço é livre: eles tiram os calçados, rolam-se ao chão, fazem diversos exercícios. Num outro instante, as cadeiras são reagrupadas em pequenos círculos: agora a hora é de trabalhar em grupos menores. Depois há outras rearrumações: em filas, em qualquer um dos quatro sentidos da sala, para as apresentações dos espetáculos e encenações diversas. As cadeiras são apenas exemplos das muitas possibilidades, dos muitos lugares de relação e construção de saberes, da diversidade de olhares e papéis que se desempenha na vida.

Como já foi dito, o Projeto se desenvolve através das Oficinas, como espaços privilegiados da construção e invenção coletiva do saber. As Oficinas não são aulas. São espaços circulares, onde o educador se coloca como facilitador, desenvolvendo temáticas específicas, oferecendo *chaves-de-leitura** sobre as questões, diversas e críticas, estimulando os jovens a pensarem. Ao educador cabe também a tarefa de promover algumas sínteses sobre tais temáticas, não previamente estabelecidas, mas que expressem o resultado do diálogo entre o educador-facilitador e os jovens. Síntese não como fechamentos conclusivos, mas como arranjos provisórios. Cada grupo inspirará sínteses distintas. Elas têm, pois, um caráter múltiplo (expressão das visões ali manifestadas), competente (resultado de um diálogo entre saberes formais e informais), pertinente (ligado à realidade local e global) e provisório, no sentido de ser aberto a novas complementações. É muito importante que o educador-facilitador saiba ouvir. Este requisito é um dos fundamentais.

As diferentes Oficinas procuram construir um nexos entre si, uma inteligibilidade na forma, linguagem e nos conteúdos, e nenhuma Oficina deve ser mais importante do que a outra e fechada em si mesma. Nenhuma deve ser a mestra. Nenhuma é a referência. Não há hierarquia entre elas. Todas as Oficinas têm como objetivo despertarem os potenciais artísticos e cidadãos dos jovens, e precisam ser desenvolvidas de forma sinérgica e dialogal. Seus temas não são estanques, porque a perspectiva é que seus conteúdos sejam

transdisciplinares. Por isso, nos primeiros anos, todos os facilitadores participavam de todas as Oficinas. Não havia especialidades e nem disciplinas²⁶.

A perspectiva das Oficinas – narrativas históricas e culturais – é a mais crítica possível, entendendo por este conceito a capacidade de se levar em conta versões inéditas, desconhecidas, a versão dos excluídos, dos opositores, versões dissonantes, dos que estão às margens históricas, sempre tentando articular a multiplicidade de pontos de vista e lugares ideológicos.

Durante 12 meses os jovens experimentam diferentes Oficinas.

1. Oficinas de Histórias de Vida

Ouvi coisas, aprendi coisas que eu talvez nunca iria ouvir em outro lugar
(William Costa da Silva)

Aprendi a ver o mundo com outros olhos,
antes eu não sabia nem o que é um opinião crítica,
agora tenho na ponta da língua uma opinião formada.
Antes tudo para mim não tinha jeito,
hoje é tudo mais prático para se resolver
(Francielle Atanzio Barroso)

Nas Oficinas chamadas Histórias de Vida, os jovens começam fazendo contato com a sua história pessoal. Não há ênfase numa perspectiva do passado, de uma linearidade do tempo e nem numa perspectiva psicologizante. Os jovens são estimulados a apresentar as vivências que lhes foram significativas, mas buscando superar a visão dos traumas e negatividades – até porque eles vêm de histórias de muita pobreza, de escassez, dificuldades, rupturas familiares. Mas é preciso descriminalizar e emancipar a pobreza das formas de seus desvalores. Os problemas que acometem estes jovens acometem outros também, de todas as classes sociais. Importante é que o adolescente possa se afirmar, diante do grupo, com um “afrouxamento” dos estereótipos sociais, já que para se manter as máscaras há um gasto enorme de energia.

²⁶ A partir de 2009 o Projeto vem tendo continuidade por uma nova gestão e nova equipe. Ainda que a “metodologia” esteja escrita – e isso não representa um modelo fechado – percebemos que o Projeto tem recebido nova formatação.

O primeiro exercício de aceitação e respeito se dá através destas Oficinas. Recomendamos que a escuta ao outro constitui algo sagrado. E que nenhuma história deve ser motivo de riso, comentários e julgamentos. Eles escrevem fragmentos afetivos e significativos de história. Escrita que é reescrita, no sentido de que é na imanência da vida que as memórias despontam como acontecimentos, e ganham os seus contornos literários.

Até que o primeiro jovem se apresente, o clima é de tensão. Mas basta que um primeiro jovem fale de suas experiências: há a liberação de um fluxo energético de contenção e tudo flui. Eles riem, eles choram. Lembro-me do dia que Manoel contou que foi colocado no orfanato, por sua mãe, quando era pequeno. Ele conta com detalhes seu sofrimento. Contou-nos da importância dos dias de aniversário e Natal, quando sabem que serão presenteados, quando desponta alguma singularidade no contexto de quem convive com muitas outras crianças. E contou-nos, com muita emoção, da tristeza no dia em que sua mãe, tendo melhorado de vida, arrancou-o, violentamente, da instituição, onde, a duras penas, ele já havia feito laços muito profundos. Ressente-se de não ter sido consultado nem para ir para lá e nem para sair... E conta, com alegria, sobre o acompanhamento que faz à instituição, onde os vínculos continuam fortes... E neste cenário, outras histórias vão despontando, até mesmo de abuso sexual.

Como todos os jovens falam de si, escutando-se mutuamente, há um clima de amorosidade e cumplicidade que passa a fazer parte daquele grupo. Não me recordo de uma vez sequer onde as histórias tenham sido objeto de brigas, provocações e fofocas.

Este primeiro re-conhecimento é bem importante para o fortalecimento destes jovens, que começam a fazerem uso das palavras, do exercício de se colocar, de sustentar suas visões e percepções, de escutarem os outros e de trocarem pontos de vista. Ao aceitarem e respeitarem a si mesmos em suas histórias de vida, são aceitos e respeitados, o que os leva a aceitarem e a respeitarem os outros, como postula Maturana.

2. Oficinas de Expressão Corporal e Teatro

As cadeiras são empilhadas num canto da sala. Os jovens trocam de roupas, colocando roupas mais leves, que possibilitem os seus movimentos... Tiram os calçados e começam a fazer exercícios de relaxamento. Um facilitador vai chamando a atenção deles para a escuta de cada parte do seu corpo. Nos primeiros dias eles alternam comportamentos de concentração e risinhos. Depois vão se centrando e se identificando com a proposta.

Aos poucos vão começando os inúmeros trabalhos: em dupla, sozinhos, em pequenos grupos. Alguns exercícios envolvem apenas expressão através de gestos. Outros, expressão através de emoções. Alguns exercícios solicitam que eles se expressem numa cena estática. Tudo envolve criatividade, concentração, participação, proposição, troca de pontos de vista.

Alguns exercícios são mais lúdicos. Em um, específico, é apresentado um determinado objeto, em forma de mímica. Cada um jovem entra, então, em cena, e tenta criar uma situação gestualmente, onde ele apareça interagindo com este instrumento. Outras vezes, o cenário já está montado. Cada jovem escolhe um instrumento, símbolo, com o qual buscará interagir numa cena, dando sentido à trama. Às vezes ao invés do instrumento, entra a palavra, ou a narrativa.

Em outro momento, vêm os sons, os ritmos. Precisam entoar sons próprios, ou criar ritmos próprios ou dar encadeamentos a ritmos que estão em curso. Ouvir seus próprios ritmos.

Algumas vezes lidam simplesmente com o silêncio. Com os olhos nos olhos, com o movimento bem lento, sinérgico ao outro. Às vezes correm, andam agachados, pulam.

Aos poucos vão se tornando íntimos de seus corpos, de seus ritmos, de suas possibilidades...

Não há saberes que não prescindam de uma corporalidade e o Projeto acredita nesta possibilidade.

Já a dimensão teatral, além de potencializar a linguagem corporal e estes aprendizados, cria uma relação estreita com a literatura, a interpretação, a arte. Os jovens, motivados por dois artistas, montavam adaptações de clássicos: *A Morte de Quincas Berro D'Água*, adaptação de Jorge Amado; *O Auto da Compadecida*, adaptação de Ariano Suassuna; *O Cortiço*, adaptação de Aluísio Azevedo, *Cora, Coração Vermelho*, uma adaptação dos textos de Cora Coralina - o que exigia muitas leituras, discussões, interpretações e criações. Os espetáculos teatrais sempre tiveram alto nível, sendo apresentados tanto na forma de espetáculos formais, como a Casa da Gávea, no Rio, como nas comunidades mais longínquas, ruas e escolas. Mobilizaram mais que qualquer outra atividade estes jovens. Muitos deles continuam fazendo e estudando teatro. Outros entraram para faculdades como dança, belas artes.

Cleonice Santos, hoje aos 26 anos, continua fazendo teatro e arte ecológica. Ela interpretou Cora Coralina e me relata, emocionada, que a situação mais marcante que viveu no teatro foi o encontro com Cora Coralina, através de sua poesia, porque encontrou muitos

pontos de ligação entre sua vida e a de Cora. E que ainda hoje, Cora “aparece” nos momentos em que ela mais precisa, dizendo coisas imprescindíveis e fortalecendo o seu processo.

3. Oficinas de Literatura

Os jovens chegam ao Projeto mal sabendo se expressar pela escrita, com dificuldades grandes de leitura. Um total desinteresse! O facilitador é um motivador e vai fazendo um trabalho onde a vivência e as imagens precedem à escrita. Os jovens começam a produzir pequenos textos. O facilitador assinala onde gramatical e ortograficamente os textos têm problemas. Cada jovem ganha um dicionário e começa, ele mesmo, a tentar fazer tais correções. Reapresentam o texto. E assim o processo se segue. Mas são sempre enfatizados mais em sua potencialidade global. Por isso os “erros” não são corrigidos por alguém de fora.

Aos poucos, a produção da escrita e a leitura são diárias. Assistem a um filme e escrevem. Lêem o que os outros escreveram. Interagem com a escrita sua, através do outro e com a escrita do outro...

Eis o relato de um dos facilitadores de Literatura, coordenador do Projeto, Reinaldo Lima:

As Oficinas [...] tinham como objetivo possibilitar aos jovens uma nova visão sobre a produção de textos através de uma sensibilização com imagens. A leitura de imagens cinematográficas antecedia às produções textuais, partindo do princípio que a imagem cinematográfica era “criada” a partir de um texto. Os pequenos filmes traziam temáticas relacionadas ao mundo adolescente em cotidianos muito próximos da realidade dos adolescentes do Projeto. A partir desta identificação imediata, iniciava-se a segunda etapa que era o debate sobre a narrativa cinematográfica apresentada. Opiniões diversificadas eram trazidas à discussão. A terceira etapa constituía na escolha de um tema central em que os jovens iriam escrever livremente sobre ele. O resultado confirmava diversas teorias pedagógicas que afirmavam que quando a aprendizagem se torna significativa e há um vínculo entre sujeito e o objeto de conhecimento, todos produzem livremente e com enorme satisfação e realização (LIMA, 2010, p. 16).

Ao final do Projeto, os jovens escrevem com mais facilidade, gosto e também mais conhecedores das normas formais. E a alegria dos mesmos, diante de sua capacidade, é incomensurável. Um saber e tanto!

4. Oficinas de História

Aqui os adolescentes são chamados a entender os fatos históricos não como um passado, cristalizados, que pede deles uma lembrança. Fatos são acontecimentos, dinâmicos, que nascem em contextos determinados, como os nossos. Não há passado, neste

sentido. Através das produções cinematográficas, sobretudo nacionais, os jovens são convidados a compreenderem os contextos por trás dos textos, numa perspectiva de uma *Epistemologia dos Nexos*. Diante dos acontecimentos, eles falam, escrevem, discutem, sendo incentivados a pensarem em novas e dissonantes versões. Ainda de acordo com Lima (2010)

[...] Os objetivos eram, através da narrativa cinematográfica de produções nacionais, (re)ver a História do Brasil de forma crítica e ao mesmo tempo construindo as diversas ligações deste passado com o nosso presente, com a proposta de entendermos todo o contexto que vivemos através de uma perspectiva histórico-cultural. Com a ampla oferta de produções brasileiras sobre a temática da constituição da sociedade brasileira, elaboramos um cronograma de filmes que narravam desde o descobrimento até os dias atuais um painel histórico da formação da nossa sociedade. As discussões, análises e reflexões levantadas a cada exibição configuravam-se na construção de uma visão crítica e relacional sobre a nossa história, de maneira surpreendente. Outro ponto altamente positivo desta vivência era o fato de possibilitar a valorização de nossa cultura através do cinema brasileiro, oportunidade única de derrubarmos estereótipos e velhos preconceitos acerca da produção cinematográfica brasileira (LIMA, 2010, p. 16-17).

Uma percepção incrível é como cresce a capacidade hermenêutica destes jovens, de interpretação dos acontecimentos e da leitura riquíssima de contextos. Assim, são capazes de transitar entre os acontecimentos de sua própria vida, aos acontecimentos sociais, políticos, mundiais.

5. Oficinas de Matemática

É incrível perceber que, mesmo os jovens que já frequentam o ensino médio, apresentem tantas dificuldades básicas de raciocínio lógico, matemático, elementares. Faz-me lembrar a poetisa Cora Coralina, que dizia: “Nunca os algarismos me entraram no entendimento. De certo pela pobreza que marcaria para sempre minha vida. Precisei pouco dos números” (CORALINA, 1986, p. 74). Estes jovens vêm de realidades muito pobres. Um dos critérios de seleção destes jovens, entre outros, é a menor renda familiar...

Quase a totalidade deles não sabe, por exemplo, fração e proporção. Logicamente, desconhecem “regra de três” e sentem muitas dificuldades em relação às operações básicas.

Em todo o Curso temos a estratégia de insistir na resolução criativa de problemas, que vai desde problemas relacionais, afetivos até os mais concretos, diários e os que envolvem uma lógica maior. Inicialmente, eles os enfrentam sempre em grupos. Não por um viés competitivo. É que em grupo os jovens sentem-se mais seguros e fortalecidos a estas experimentações de forma cooperativa. Assim, os grupos que terminam primeiro ajudam aos que ainda não terminaram, depois de um certo tempo. E, de fato, a cada desafio vencido, a auto-estima resplandece. Uma conquista vai dando sustentação a outra...

Sobre tais Oficinas, Lima nos diz o tamanho do desafio destas Oficinas, em função da sensação de já terem fracassado, muitas vezes, nesta área de conhecimento:

Dessa forma, também na perspectiva de se construir uma aprendizagem significativa, buscamos compor um programa em que trabalhávamos a matemática unicamente a partir de situações do cotidiano, que iam desde a análise de caderno de ofertas de lojas de eletrodomésticos. Onde trabalhávamos o cálculo de juros embutidos em ofertas onde é destacado a quantidade de parcelas e minimamente o preço total, passando pela alta de remédios até o reajuste da passagem de ônibus (LIMA, 2010, p. 17).

6. Oficinas de Empreendedorismo

Como já dissemos anteriormente, utilizamos um programa que foi desenvolvido pela Sociedade de Cooperação Técnica do Governo Alemão - GTZ, em 1979, no Nepal, como instrumento de apoio a um projeto de desenvolvimento metropolitano. Com o tempo o programa passou por readaptações, estendendo-se hoje por mais de vinte países, na Ásia, África e América Latina. No Brasil, eu fazia parte do grupo que foi desafiado a adaptá-lo à realidade de jovens, sobretudo aqueles em situação de rua.

A metodologia do programa consistia em um princípio denominado “fazer aprendendo”, com ênfase em vivências e jogos, nos quais todos podem participar, a partir de uma experimentação. Através de módulos bastante criativos, os jovens participavam de desafios constantes, que envolviam risco, participação, disposição, criatividade e pressão. Tais jogos envolviam outras Oficinas, sobretudo a de Matemática, com seu raciocínio lógico, e Português, com a capacidade de expressão e planejamento.

No primeiro módulo, Característica Pessoais Empreendedoras, os jovens passavam por jogos que desafiavam sobretudo sua iniciativa, motivação e a capacidade de resolução criativa de problemas. No segundo, Geração e Seleção de Ideias, os jovens eram sensibilizados a compreender que depois de uma motivação, vem a necessidade de empreendermos escolhas. E que uma escolha só pode se dar diante de muitas possibilidades. Então, seguindo à lógica de uma Visão Relacional, os jovens multiplicavam ideias e escolhas. No terceiro módulo, Mercado, os jovens eram sensibilizados a focarem na qualidade daquilo que fazem, produzem, criam. Eles passavam por diversas criações e avaliações. Em um dos jogos, chamado Mini-Mercado, os jovens produziam, com os materiais disponíveis, ideias como produtos, que eram negociadas posteriormente, entre eles e com visitantes, num processo real de análise e avaliação. Por fim, no último módulo, Produção e Custos, os jovens eram sensibilizados a perceber que tudo que fazemos envolve um processo produtivo e que tem custos. Desafiados a atuarem como analistas destes processos, eles participavam de um jogo

chamado Fábrica de Geléias, onde buscavam entender o processo produtivo, para corrigir possíveis erros e propor uma otimização do sistema. Neste módulo, levantávamos ideias de pequenos empreendimentos domésticos e íamos mostrando como se calculam os custos de um processo e os processos relacionais implícitos.

Uma questão importante é que sempre focalizamos na realização de ideais e nunca nos empregos como fins em si mesmo. Os projetos que trabalham com jovens têm esta tendência, de focar muito no trabalho e pouco na escolaridade e nas oportunidades, o que é um risco, porque sabemos que os jovens que começam a trabalhar mais cedo são os que se tornam mais mal-remunerados e menos sólidos profissionalmente.

Todos os jogos e vivências envolviam muita emoção, risco, ameaça, contrariedade. E talvez por isso era muito difícil passar da descrição do jogo para os fatos da vida e as aprendizagens sobre o processo. Isso nos ensinou a aprender o quanto os processos cognitivos envolvem emoção.

7. Oficinas de Sexualidade e Nutrição

Tais Oficinas eram realizadas em parceria com os estagiários de enfermagem da Faculdade Arthur Sá Earp Neto, com a coordenação da Profa. Miriam Heidmann, enfermeira, e a Profa. Brigitte Olichon, nutricionista. No caso da Sexualidade, seus objetivos eram abrir um canal de diálogo formativo e informativo sobre as questões sexuais e relacionais destes jovens. Como a equipe era muito motivada, preparada e aberta, além de lúdica, as Oficinas ajudavam a construir saberes ligados aos próprios corpos, pulsões, desejos, funcionamento, relações. Já a Nutrição também os ajudava a pensar no processo da alimentação não a partir de modelos sociais (a favor ou contra os *fast food*), mas oferecendo dados e informações para que os jovens pensassem nas formas de alimentação, na relação alimento-vida e nas múltiplas possibilidades que existem para além do que a Sociedade nos impõe. Os jovens elaboravam cardápios e ainda hoje têm um dia no mês onde preparam juntos um almoço em comum.

8. Oficinas de Cultura de Paz e Meditação

Tais Oficinas têm, como proposta, trazer conteúdos e práticas que possam mobilizar com seus modelos de aprendizagem, construídos numa concepção que chamamos de Linear. Assim, formados dentro de um modelo competitivo e fragmentado, nossa cultura tem, como

base, matrizes identitárias, como o conceito de nação, por exemplo, entre muitas outras, que estão na base dos conflitos e guerras.

Acreditamos que uma Cultura de Paz não é um lugar onde se chega, de uma determinada forma, mas um processo através do qual ampliamos nossos modelos relacionais, incluindo outras competências, que nos permitam cultivar relações mais dialogais e de respeito à alteridade.

Outro aspecto destas Oficinas são os encontros de meditação, com uma monja budista, chamada Tenzin Namdrol, que os coloca diante de muitas experimentações dos sentidos imanes, ou seja, que fortalece uma consciência no momento presente, onde o corpo e os sentidos são instrumentos de consciência no aqui e agora. Assim, seja através de uma experimentação de uma fruta, com os olhos vendados, ou de um relaxamento completo, os jovens aprendem técnicas de meditação, concentração, esvaziamento da mente.

Há muitos outros momentos de construção de saberes, envolvendo lazer, esportes, passeios turísticos. Há trabalhos envolvendo a Escola de origem dos jovens e há trabalhos envolvendo as famílias, com visitas às casas e com encontros coletivos. Tais encontros, por exemplo, tornaram-se, em uma época, espaços concorridíssimos de participação, onde não apenas os familiares diretos vinham, mas também outros, indiretos, trazidos pela família. Nestes espaços buscávamos refletir sobre problemáticas que envolvem famílias, educação de filhos, desafios contemporâneos, questões afetivas. Os familiares e os jovens elegiam as temáticas, trabalhadas ludicamente por nós. Muitas vezes realizamos dinâmicas onde os jovens trabalhavam em grupos com outros pais, que não os deles. Nestes espaços, tanto os jovens se comunicavam melhor com os adultos, quanto estes, com os jovens. Ao final, fazíamos uma grande confraternização. Muitos jovens relataram que a partir de tais encontros seu núcleo familiar passou a ter mais diálogo. Alguns diziam que iam pra casa, após o encontro, e continuavam discutindo a temática por longos dias. Foi um processo muito interessante, onde se busca trabalhar fora dos momentos de conflito, aceitando-se cada um da forma como se é e se pode ser.

Enfim, o Projeto Florescer, através de sua proposta pedagógica, concebe a construção de saberes em sua diversidade de dimensões que caracterizam os seres humanos e na diversidade de mundos e realidades, que compõe nossa sociedade.

Raquel Vargas é hoje uma jovem de 25 anos, que começou há muitos anos no Projeto Florescer. Hoje ela está cursando Belas Artes, na UFRJ, e desde então dedica sua vida às artes plásticas e ao teatro. Conversando com Raquel, ela me conta que a novidade do Projeto Florescer não é ser um Projeto voltado para a arte, ou com aulas de arte, ou com conteúdos de

arte, mas ser um Projeto construído artisticamente em todos os seus momentos, “onde a construção da própria vida aparece como um fazer artístico”. A arte, para ela, é o nexo que interliga as Oficinas, os saberes, os jovens, os educadores, enfim, toda a proposta.

Lima (2010, p. 17-18) nos diz, sobre a experiência pedagógica do Florescer, que se baseia na afirmação de uma diversidade entre formas de conhecer, de se envolver e de dialogar com a realidade e o mundo, que “foram experienciados e comprovados como autênticas e reais alternativas para fazer com que a aprendizagem seja algo prazeroso e funcional”. E ainda completa:

O Projeto Florescer me mostrou, de forma linda e harmônica, o quanto o envolvimento, o vínculo, a divisão de responsabilidades, o respeito, o diálogo, a sensibilidade e a auto-estima cuidada podem fazer surpreender, de maneira bela e emocionante todos os que se dispõem a estarem juntos em processos diferenciados como este.

4 ENUNCIADO III: FÁBRICA OU ATELIÊ DE SUBJETIVIDADES?

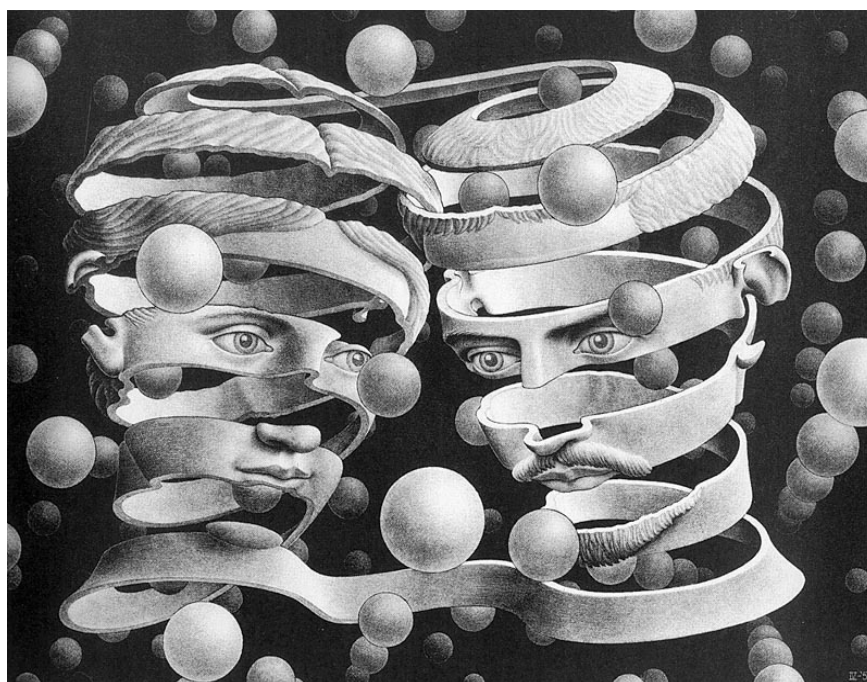


Figura 3: Laço (M.C. Escher, 1956)

Uma Educação Ambiental que se constrói como *atelier* nos espaços singulares de vida e que se compromete com subjetividades em criação (*processos de singularização*) não é a mesma que se constitui como *fábrica* e produz ideários: de mundo, de ser humano, de percurso, de discursividade, de valores, de consciência e de ação, ainda que seja em nome de um projeto de vida.

Início este enunciado transcrevendo uma história chamada “Ideias que contam histórias. A história das ideias de Zé”²⁷:

Era uma vez o Zé.

O Zé nasceu sem ideias na cabeça.

A cabeça do Zé era tão vazia que todos o chamavam de Zé cabeça oca.

Um dia todo mundo quis colocar ideias na cabeça do Zé.

Ideia da mãe do Zé.

Ideia do pai do Zé.

Ideia do tio do Zé.

Ideia do irmão do Zé.

Ideia da irmã do Zé.

Ideia do namorado da irmã do Zé.

Ideia da melhor amiga do Zé.

Ideia da professora do Zé.

Ideia dos primos do Zé.

Ideia das vizinhas do Zé.

Ideias contando histórias emprestadas.

Ideias dos outros girando coladas... e enchendo o Zé.

Até que o Zé cresceu tão cheio que caiu no chão, quebrou a cara e todas as ideias fugiram correndo de dentro de sua cabeça.

Aliviado, o Zé resolveu encher a cabeça novamente, só que desta vez com suas próprias ideias.

Ideias novas, engraçadas, algumas confusas, outras embriagadas, ideias desconectadas, iluminadas, outras únicas, apaixonadas.

E foi assim que o Zé cabeça oca virou Zé cabeça louca.

Fazendo tudo diferente, de um jeito irreverente como ninguém faz.

Este texto faz parte de um projeto literário que vem acompanhado de outro livro, com muitas sugestões e dinâmicas para trabalharmos esta história com crianças, jovens e adultos.

²⁷CAMOSSA, S; MESQUITA, C. *Ideias que contam histórias*. Histórias das Ideias do Zé. São Paulo: Callis Editora Ltda., 2000.

Logicamente a história do Zé exagera em dois aspectos: primeiramente, o exagero do Zé que nasce sem ideias na cabeça, sugerindo uma tendência empirista do pensamento, do ser humano como tabula rasa; em segundo lugar, o exagero do Zé encher a cabeça novamente apenas com suas ideias. Exageros-impossibilidades! Ao nascer e receber histórias dos outros, havia um Zé, presença, que as sintetizava, inter-relacionava. E ao encher a cabeça novamente com novas ideias, não existe um Zé isolado do mundo, mas juntamente com uma sociedade e uma multiplicidade inconsciente que determina suas ideias também.

Contudo, a história é muito interessante para nos ajudar a romper com um construto ilusório, herança da modernidade, que nos faz afirmar que a subjetividade é um atributo do indivíduo, que os indivíduos são moderadamente autônomos em relação aos processos de subjetivação histórico-sociais, ou, numa linguagem bem popular, que cada um pensa como quer e porque quer.

A história do Zé abre uma janela interpretativa para que possamos compreender a multiplicidade que somos e a multiplicidade de pensamentos, ideias, ideologias e subjetividades a que estamos expostos ao nos inserirmos numa história e numa cultura. Poderíamos reescrever tal história, complementando à lista das figuras que influenciavam o Zé: ideias da escola de Zé; ideias religiosas e ideológicas da família do Zé; ideias dos lugares sociais e econômicos da família do Zé; ideias dos livros que Zé lia; ideias que chegavam através dos programas de TV que Zé assistia; ideias dos programas de computador com os quais o Zé interagiu; ideias de consumo do tempo do Zé... e a lista poderia continuar, infinitamente, em âmbitos mais institucionais, macrosociais.

Este Enunciado III pretende trazer ao campo dos processos de educação ambiental* a reflexão sobre estas questões desencadeadas pela história de Zé, um debate sobre a importância e a invisibilidade desta dimensão de subjetividade, sobretudo como dimensão política, que atravessa processos políticos, como economia subjetiva e como matéria-prima na consolidação de modelos de mundo e de seres humanos. O que o campo dos processos de educação ambiental tem dito, pensado e refletido sobre o lugar e a importância da subjetividade (dimensões do desejo, do inconsciente e da vida como drama) nos processos político-pedagógicos que objetivam transformar a realidade e frente às práticas hegemônicas de subjetivação? De que forma uma Educação Ambiental que tem se debruçado sobre modelos de sustentabilidade econômica como ideário tem trabalhado, concomitantemente, por uma sustentabilidade subjetiva, já que não há economia política sem uma economia subjetiva? Quais são as formas de modelização* e processos de subjetivação hegemônica*, sobretudo no que se refere a instâncias de culpabilização e infantilização*, que resistem e capturam os

discursos de Educação Ambiental, mesmo os mais críticos e emancipatórios? Comprometidos com estas questões, tal enunciado busca compreender, analisar e descrever tais processos, fabricados como formas de modelização coletivas pelo sistema do capital, cuja função principal é garantir a manutenção e expansão do próprio sistema. Os referenciais em questão, sobretudo Guattari e Rolnik, postulam a emergência de modos de singularização*, como estratégia de resistência, como modos de criação, que consistem na ruptura daquele processo e na invenção de modos múltiplos, singulares, e no resgate de dimensões essenciais da existência* que possibilitem forjar movimentos emancipatórios. Tais autores propõem um conceito de “micropolítica”* como uma cartografia do desejo no campo social, que nos permite atentar para os percursos do poder, do desejo e do inconsciente na esfera das relações cotidianas e institucionais. Ainda uma questão do enunciado é a proposição de uma forma “minoritária*” de se trabalhar com os campos dos processos de educação ambiental, levando em conta as múltiplas dimensões da existência que, inspirados no conceito de micropolítica possam contribuir com os modos de singularização emancipatórios. Como estudo de caso, o enunciado ainda é composto de uma análise descritiva e literária do compromisso político-pedagógico com os modos de singularização dos jovens do *Projeto Florescer: arte-educação, cidadania e ecologia para jovens*.

4.1 A Fábrica e o Ateliê: produção de subjetividades e subjetividades em criação

*Se os marxistas e progressistas de todo tipo
não compreendem a questão da subjetividade,
porque se entupiram de dogmatismo teórico,
isso em compensação não aconteceu com as forças sociais
que administram o capitalismo hoje.
Elas entenderam que a produção de subjetividade
talvez seja mais importante que qualquer outro tipo de produção,
mais essencial até que o petróleo e as energias*

Félix Guattari

Entre as muitas dicotomias que atravessam a nossa lógica, a do sujeito-objeto constitui uma das mais emblemáticas, e contribuiu para a produção da subjetividade como não-existência*, de acordo com Santos (1997, 2004, 2009). Evidenciamos nossa herança cartesiana ao apostarmos mais nas dimensões de intervenções técnicas, no campo dos

processos de educação ambiental, do que apostamos em trabalhos que envolvem as dimensões da subjetividade, normalmente consideradas dimensões secundárias, que dizem respeito a um universo particular das pessoas, que são de responsabilidade individual ou mesmo terapêutica. A subjetividade desponta como dimensão de uma esfera particular, menor, que se contraporia à dimensão de uma esfera pública, maior, a do político. Até mesmo pensadores, autores, propositores de novas lógicas, práticas e campos sociais e políticos têm muitas vezes caído no risco de se sentirem liberados de se pensarem e de pensarem a questão de uma subjetividade que os e nos atravessa, sobretudo como perspectiva política.

Talvez por esta herança cartesiana, que se manifesta como uma desconfiança de base em relação à *res cogitans*, e se manifesta como resistência à afirmação da importância da dimensão de subjetividade em todos os processos assistamos, com certa recorrência, ao desmoronamento de inúmeras iniciativas comunitárias, sociais, organizativas, políticas e históricas, que vêm buscando implementar discursos e práticas socioambientais e sustentáveis, de grande relevância, mas que se vêm surpreendentemente suspensas e interrompidas por questões da ordem de uma subjetividade: formas de organização, conflitos interpessoais, dissidências, limites psicológicos, luta pelo poder, competições, valores globais corroendo saberes locais, preconceitos morais atravessando relações, predominância de interesses pessoais sobre os interesses coletivos, perda de uma dimensão ética, dentre outras formas²⁸. O que continua em jogo, nesta lógica, são as dicotomias, as fragmentações, as disjunções.

Normalmente, não nos damos conta, como intelectuais, políticos ou educadores, o quanto somos capturados pelos mecanismos da mesma lógica que criticamos e queremos superar. Na maioria das vezes a propagamos nas entrelinhas de nossos discursos, apenas sob nova roupagem política, ecológica, sustentável e/ou transformadora. Freire (1984) trabalhou isso com maestria, quando nos chamava a atenção para um fenômeno que ocorria com os oprimidos: o de “hospedarem” dentro de si a dimensão de sombra dos opressores. Daí postula a importância de uma pedagogia que “restaure a intersubjetividade” (FREIRE, 1984, p. 43). O opressor que se “hospeda” manifesta-se nas lógicas, nos valores e nos modelos hegemônicos que incorporamos, apesar de lutarmos contra tal sistema. Nesta linha interpretativa, nossos discursos ainda não representam certa ruptura com a normatividade e com a discursividade, características das sociedades de controle, antes, disciplinares, construindo – pressionados por

²⁸Particularmente, nos quase 20 anos que passei trabalhando junto aos movimentos sociais testemunhei, com muito pesar, algumas destas situações, que geraram rupturas. Presenciei ao desmoronamento de belas e importantes iniciativas. E qualquer tentativa de se trabalhar mais ao nível de relações interpessoais e grupais são logo identificadas como “psicoterapias”, “tendências psicologizantes”, e vistas com desconfiança, como se não houvesse qualquer relação com a dimensão política e como se esta dimensão prescindisse daquela.

uma crise socioambiental -, práticas e discursos prescritivos de culpabilização e de normatização que em nada diferem das estratégias mercadológicas do capital. Estas, em nada contribuem para uma transformação social e para a emergência *de* modos de singularização. Em outras palavras, o campo dos processos de educação ambiental corre o risco de constituir-se com uma nova roupagem para legitimar, em tempos que se pretendem outros, a mesma lógica hegemônica.

Assim sendo, ainda é representa muito pouco insistirmos em uma discursividade que afirma que a subjetividade foi produzida como não-existência nestes últimos séculos por um modelo científico racionalista e objetivista. Trazê-la à existência supõe mais, supõe reconhecer sua importância como estratégia de modelização de pessoas, grupos e sociedades a determinados sistemas. Precisamos urgentemente compreender a importância dos processos de subjetivação que, invisíveis ou não, constituem a matriz do tecido social e do modelo de sociedade que vivemos. Se o pensamento de Marx foi emblemático no sentido de nos fazer conhecer as engrenagens dos sistemas econômicos, no processo de exploração do trabalho e da produção de lucro e mais-valia econômica capitalistas, o pensamento de Guattari e Rolnik é emblemático não tanto na descoberta da dimensão de subjetividade, mas na enunciação de uma economia subjetiva que se constitui em relação com uma economia política no sistema capitalista; na constatação de que a força da subjetividade capitalista se produz tanto ao nível dos chamados opressores e dos oprimidos; no sentido de se ocuparem de uma reflexão teórica que nos permita conhecer as engrenagens dos sistemas ideológicos e subjetivos, como processo de produção de mais-valia do poder. O objetivo deste enunciado é, pois, descrever os percursos e as estratégias desta economia coletiva do desejo* e sua importância para o campo dos processos de educação ambiental, que buscam traçar modelos de sociedade que não se orientem por princípios capitalísticos*.

Para me acompanhar na discussão sobre a importância dos processos de subjetivação capitalista como matéria-prima na modelização dos sistemas sociais, político, econômicos e culturais elegi, sobretudo, Félix Guattari e Suely Rolnik, e gostaria de esclarecer os motivos desta escolha. Eles postulam análises nas quais os conceitos são criados em profundo diálogo com movimentos sociais minoritários, além de buscarem conexões entre os processos de produção da vida material e da vida subjetiva, como forma de reprodução da primeira. Tal produção intelectual ressoa uma noção eleita por mim para o desenvolvimento desse estudo. Aprecio suas “maneiras de fazerem funcionar as ideias” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 140) e a forma como suas ideias permitem às minhas um tipo de funcionamento, no sentido de poder interpretar com mais rigor situações da minha experiência sociopolítica através de

suas categorias. Depois, ainda há outras razões. Guattari (1986, p. 15) inaugura uma abordagem que considero imprescindível às análises aqui pretendidas. Ele postula o conceito “capitalístico” para ampliar a análise dos modos de produção que são tradicionalmente chamados apenas por “capitalistas”, por entender que a lógica capitalista, hoje, de caráter global, já não incidia, em seu tempo, apenas sobre os países capitalistas mas, também, sobre os países periféricos, sobretudo os do Sul, assim como algumas economias, na época socialistas que, para ele, viviam na “dependência e contradependência” do capital. Para Guattari, tais sociedades, ainda que muito diferentes, em nada se diferenciam quando a questão se refere a um “modo de produção de suas subjetividades”, que ele denomina também de “cartografias do desejo no campo social” ou dimensão de uma “micropolítica”. Tal conceito é importante porque nos permite entender que a lógica capitalística não incide apenas sobre os países considerados capitalistas, mas também sobre aqueles que sofrem os impactos de tal sistema, na forma negativa de empobrecimento, exploração e exclusão. Da mesma forma como não incide apenas nos chamados “opressores”, mas também nos “oprimidos”, naqueles para os quais o sistema não quer incluir, instituindo-se na forma de um programa do qual não se pode evitar, e pelo qual se dá a manutenção, reprodução e força do sistema. A realidade resultante é como nos dizia Paulo Freire, que os próprios oprimidos hospedam seus opressores na forma como pensam, interpretam e atuam no mundo. Desvendar este processo e criar mecanismos que o interrompam é fundamental para os valores que o campo dos processos de educação ambiental quer efetivar. Com estas concepções, podemos entender com mais clareza a epígrafe com a qual abri o enunciado em questão: a produção da subjetividade é importantíssima, porque constitui a matéria-prima para todas as outras produções. Para Guattari (1986, p. 28), “todos os fenômenos importantes da atualidade envolvem dimensões do desejo e da subjetividade”. E ainda escolhi tais autores porque eles rompem com um modelo epistemológico* cartesiano e genealógico, questionam os sentidos usuais dos conceitos, para propor outros, inventam outros e traçam linhas de fuga* ao pensamento. Com estas justificativas, também assumo uma dificuldade. Tais autores têm um modo muito próprio de trazerem os conceitos e de abordarem as questões. Por isso, neste enunciado, trago tantas citações. Situar com o máximo de precisão os conceitos de Guattari parece-me algo importante, já que tal autor, juntamente com Deleuze, propõe-se à criação de conceitos que produzem outras lógicas. Pelo pensamento e pela escrita, Guattari e Deleuze ensaiam modos de singularização. Mas, esta é a experiência deles! Por isso, penso ser mais autêntico – num contexto onde se enfatiza a singularidade – permitir que Guattari se expresse em sua singularidade, pois, caso contrário, vejo-me incorporando uma referência de escrita,

com a qual permito-me ensaiar singularizações que podem se converter em uma forma também de modelização. O que me fascina, nestes autores, é a forma como seus conceitos provocam-me outras “maneiras de funcionar as ideias”. Este enunciado traz este exercício-desafio.

Para dar materialidade à noção de uma economia coletiva subjetiva, cuja descrição é o objetivo deste enunciado, mas cujo conceito pode soar como abstrato, proponho-me a refletir sobre algumas problemáticas que se entrelaçam e que incidem sobre o campo dos processos de educação ambiental sem serem, a meu ver, suficiente e criticamente trabalhados por ele, talvez em função da citada herança cartesiana, que enfatiza uma dimensão objetiva em detrimento de outra, subjetiva. Gostaria de exemplificar esta minha afirmação através de duas questões, entre outras, cuja eleição se deve ao fato de eu tê-las observado com recorrência em minha prática profissional. Uma delas está sempre presente nas pautas da Educação Ambiental e é bastante discutida no horizonte de uma crise ambiental (FELDMANN, 2003, p. 142-157; O DOCUMENTO A CARTA DA TERRA, 2000) a dimensão de consumo, mais especificamente do consumismo, como expressão fundante e um dos braços do sistema econômico global, que se apresenta de forma alternativa sob a denominação de consumo responsável ou consumo sustentável. No entanto, a questão normalmente vem sendo tratada como se fosse uma causa, explicável em si mesma, um problema auto-explicável, objetivo, que se manifesta no hábito dos indivíduos, ainda que, por exemplo, no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, de 1992, no seu plano de ação, reconheça a importância de se conhecer suas causas. O consumismo, tal qual está estruturado, é expressão de processos de subjetivação²⁹ que trabalham massivamente ao nível de dimensões como o desejo e o inconsciente. Ou seja, o consumismo nem é uma causa em si, já que ele se acopla aos percursos de uma subjetividade forjada, que trabalha ao nível profundo dos desejos, e nem é um fenômeno que pode ser compreendido num âmbito de indivíduos, já que é social. Mas são raros os discursos socioambientais (e não o das ciências psicológicas) que assumem o desafio de discutir esta questão no nível de exigência e complexidade* em que ela se apresenta.

Uma outra questão, também, não menos séria, refere-se à dimensão política da educação ambiental. Tal dimensão se encontra presente em todos os discursos socioambientais que se atribuem o critério de uma criticidade. E sobre esta evidência não há o que se questionar, já que concordamos que a crise ambiental planetária que se descortina foi constituída a partir de um modelo determinado de sociedade, que é hegemônico, que foca a

²⁹ Arendt (1983) e Costa (2005) trabalham o Consumo na perspectiva referida.

economia, a política, a cultura e a dimensão social sob determinados valores, quais sejam, o crescimento, o desenvolvimento, a competitividade, a livre concorrência, a exclusão, e não outros, como o compromisso com a vida, a sustentabilidade, a existência de um estado de bem-estar social, a cooperação, entre outros. Tal crise se agrava em um contexto de exclusão, miserabilidade, desigualdades sociais, injustiça ambiental. E, qualquer proposta pedagógica, no sentido de uma transformação, precisa “enfrentar” estes desafios e constituir-se com o mesmo nível de embasamento, afirmando valores que, para a sociedade capitalista, aparecem como contra-valores. Uma transformação da realidade passa pela transformação na forma como ela se constitui. No entanto, para além desta evidência, continua-se normalmente fazendo aporte a espaços políticos idealizados como se na realidade eles de fato existissem como práticas concretas, ou melhor, como se para além de sua instituição legal eles, de fato, funcionassem. Pouco tem se refletido sobre a crise nos sistemas e nas instituições políticas. Discutem-se fatos, escândalos, flagrantes de corrupção, esquemas estratégica e sistemicamente montados, envolvendo tanto o executivo, o legislativo e o judiciário e isso em todos os níveis, municipais, estaduais, federais. Mas, continuamos nos reportando à importância das políticas públicas, como se elas fossem concretização do ideal em que foram pensadas, nos idos de 80, no processo de elaboração da Constituição Brasileira. Igualmente, falamos na importância de uma participação da sociedade civil, organizada nos espaços dos Conselhos de Direitos que, sem dúvida, se constituíram em paradigmas avançados em termos de políticas, de participação, de democracia. Mas quase não se estuda o porque estes Conselhos não funcionam, o porque desses Conselhos não serem paritários como deveriam pois, muitas vezes, são formados por representantes cooptados pelo poder público ou por representantes que não conseguem entender sua dinâmica e enquanto não desistem desses espaços, não conseguem fazer uma representação crítica e consciente. Falamos de sociedade civil organizada como se esta existisse e como se, por exemplo, os últimos 8 anos de Governo Lula não tivesse tornado híbridos os campos da sociedade civil e do poder público, com consequências sérias em termos democráticos. As consequências deste hibridismo, não refletido com a seriedade e a profundidade que merece, apresentam-se, por exemplo, no enfraquecimento e desmobilização da sociedade civil. Também na flexibilização das organizações não-governamentais, hoje rotuladas como Terceiro Setor, que vão sendo cada vez mais questionadas sobre sua credibilidade, sua ideologia, seus ideais de militância de seus quadros, ao tornarem-se braços executores do poder público, diluindo assim a sua identidade de fiscalizadoras, controladores e propositoras em relação ao Estado. Tal hibridismo gerou uma capilarização da corrupção, em todos os segmentos, que não distingue, muitas vezes,

propostas, partidos, ideologias, e gerou um massivo descrédito, por parte da população, que já não associa a dimensão política como aquela capaz de promover as transformações coletivas efetivas. Gerou um enfraquecimento das políticas públicas que não são mais do que políticas de Governo e não de Estado, efetivas e autônomas às mudanças eleitorais. Neste cenário, que se pode descrever em uma tese própria, os discursos críticos socioambientais não deveriam se remeter naturalmente a instâncias políticas, como se existissem e funcionassem, mas desvelar e postular que outros modelos políticos precisam ser forjados enquanto a Educação Ambiental se forja a si mesma. Esta tese tem a pretensão de oferecer pistas e inspirações a esta questão.

Estes dois exemplos acima, o da questão do consumo e o da crise das instâncias políticas participativas, ainda que extensos, retratam um pouco a forma como os modelos educativos, na prática cotidiana, passam ao largo de algumas questões relativas às engrenagens de uma economia coletiva subjetiva, e o quanto tal abordagem pode ajudar o campo dos processos de educação ambiental a rever permanentemente os seus projetos, levando em conta uma dimensão de subjetividade. Tais exemplos também delineiam o transfundo deste enunciado e situam, de forma mais precisa, as problemáticas a serem refletidas para que possamos compreender o que seja uma economia coletiva subjetiva.

A primeira é a da importância dos processos de subjetivação na constituição dos processos. Uma segunda é a questão da importância de uma “análise das formações do desejo no campo social”, que Guattari denomina de micropolítica. A terceira é a de trazer à reflexão um conceito de processos de singularização e de sua importância para todos os campos comprometidos com os processos emancipatórios dos sujeitos. Uma quarta é a proposição de uma forma minoritária de se trabalhar com os campos dos processos de educação ambiental que, inspirados no conceito de micropolítica, contribuam com os modos de singularização emancipatórios.

4.2 A produção de Subjetividades como *Processos de Subjetivação*

Guattari conjuga capitalismo e subjetividade de forma inseparável. Ele compreende a subjetividade como resultado de um processo de produção, fabricação, modelação no registro social e no inconsciente, que hoje se situa em escala planetária. Compreende-a também como “agenciamentos coletivos de enunciação” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 31), que são processos duplamente descentrados - que não podem ser atribuídos nem a uma “entidade

individuada”³⁰ e nem a uma “entidade social predeterminada” -, mas a “sistemas extrapessoais”, não antropológicos (econômicos, sociais, tecnológicos, entre outros) e a sistemas de natureza “infra-humana” (sistemas de percepção, sensibilidade, afeto, desejo, valor, corpo, biológico, fisiológico). Dessa forma, ele não compreende a Subjetividade como a qualidade de um indivíduo, nem como um somatório de todas as subjetividades individuais e, muito menos, como um receptáculo que, através de mecanismos de interiorização, internaliza conteúdos exteriores. A Subjetividade não é também característica de uma ideologia apenas, visto que esta permanece na esfera da “representação”, enquanto a subjetividade está na esfera de uma modelização, o que significa dizer que ela perpassa o coração das pessoas, no sentido de condicionar a sua forma de perceber o mundo e suas relações e de atuar também neste mundo, sua sensibilidade e comportamentos.

A subjetividade é este processo dual, social e amplo, por um lado, e vivido pelos indivíduos particularmente, por outro. E pode gerar dois tipos de vivências nos indivíduos:

[...] uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 33).

Já o indivíduo, para Guattari, é compreendido como o resultado de uma produção de massa, porque estaria no entrecruzamento de várias dimensões coletivas desta subjetividade, de diferentes naturezas, como sociais, econômicas, tecnológicas, psíquicas, midiáticas (1986, p. 34). Não constitui uma “totalidade egóica”, mas um “terminal individual que se encontra na posição de consumidor de Subjetividade”. Guattari identifica na “cultura de massa” ou “cultura-mercadoria” o elemento fundamental desta produção subjetiva, que gera indivíduos serializados e um tipo de sociedade. Embora exista o indivíduo que se reencontra em um nome próprio, em um corpo e na tentativa de uma continuidade, há múltiplos atravessamentos nele, expressão de processos de subjetivação, na produção da fala desse indivíduo, de sua percepção, sensibilidade e imagens. Tais processos podem, em algumas circunstâncias, se “individualar”, mas são processos eminentemente sociais, que tomam formas particulares.

Neste horizonte conceitual, este autor propõe categorias de análise destes sistemas que engendram um modo de perceber, nas subjetividades, os percursos do inconsciente e do desejo, o que denomina de “cartografias do desejo no campo social” ou micropolítica.

³⁰ O conceito se refere aos processos de individualização, ainda que Guattari e Rolnik desmontem o percurso que remete ao indivíduo-pessoa.

Diferentemente dos que vêm com objetividade a consolidação dos sistemas econômicos, políticos e sociais sobre os quais se constituem as sociedades, Guattari não concebe o capitalismo (que é o transfundo sobre o qual se debruça nos idos de 1980) apenas como sistema econômico – produção e consumo de bens -, mas como modo de controle de subjetivação, através do que chamou “cultura de equivalência” ou “sistemas de equivalência na esfera da cultura”, que promove processos de sujeição: o lucro capitalista seria nada menos que a produção de poder subjetivo (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 32). Enquanto o capital se ocupa da sujeição econômica através de uma “mais-valia econômica”, a cultura se ocupa da sujeição subjetiva através de uma “mais-valia de poder”. Este processo se dá de forma invisível, subliminar, inconsciente e invade uma diversidade de dimensões: o nível dos sonhos, das fantasias, dos apaixonamentos, enfim, em relação a uma “economia coletiva do desejo”. Há uma íntima ligação entre produção social, material e semiótica (produção de sentido).

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com pólos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 27).

Guattari e também Deleuze identificam um “ambiente maquínico” de construção de imagens-referência, que se propagam institucionalmente através de efeitos discursivos, que produzem instâncias como “culpabilização”, “segregação” e “infantilização” dos indivíduos.

A “culpabilização” constitui uma estratégia de todos os sistemas de modelização das subjetividades e já foi trabalhada por Foucault (1989). Faz-nos lembrar também o processo descrito por Freire (1984), do opressor que se “hospeda” no oprimido, que pensa com o sistema de valores do outro, por um processo mesmo de introjeção dos valores, por parte do oprimido. Na culpa não há necessariamente alguém objetivo que nos culpe. E Guattari caracteriza bem este processo: “há algo de nós mesmos, em nós mesmos e que nós mesmos reproduzimos. Instâncias do *superego* e instâncias de inibição” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 41).

A “segregação” está diretamente vinculada à “culpabilização” e é um processo que se dá através da introjeção de “sistemas de hierarquia inconsciente, sistemas de escalas de valor e sistemas de disciplinarização”, que legitimam desigualdades e diferentes lugares sociais.

Por fim, a “infantilização” seria uma das instâncias mais importantes e se manifesta através da forma como “pensam por nós, organizam por nós a produção e a vida social” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 41). Guattari descreve alguns tipos sociais infantilizados como os loucos, as mulheres, certos setores sociais ou mesmo comportamentos dissidentes, que carecem sempre da relação de dependência ou mediação do Estado.

Neste contexto, ele chamará a atenção para algo que os movimentos de emancipação social precisam entender, que a máquina capitalista bem entendeu, e que ainda fica no domínio da psicologia, da filosofia e dos hospitais psiquiátricos, onde não circulam o sistema de “significação dominante”: que qualquer mudança na estrutura macropolítica e macrossocial terá que levar em conta os processos de produção da subjetividade. O capitalismo, para além de ser um sistema de produção e de economia, é um modo de ser, de estar no mundo, um modo relacional.

Ao perceber a produção de uma “significação dominante”, que produz “sistemas de submissão” dissimulados (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 16; 29), ele ressalta a impossibilidade de uma “objetividade científica” ou “neutralidade” de todos aqueles que trabalham com os processos discursivos de outras pessoas e que se encontram sob estas circunstâncias de produção de subjetividades:

Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 29)

Com Guattari podemos compreender melhor a importância da produção de *processos de subjetivação* na consolidação e manutenção dos modelos de sociedade, que se instauram desde a forma mais inconsciente e se manifestam através do modo como pensamos, agimos, falamos, produzimos, nos relacionamos cotidianamente. Não há “economia política” separada de uma “economia subjetiva”. No entanto, o que mais me chama a atenção em sua análise é que ele não situa este processo, que passa por instâncias psíquicas de culpabilização, segregação e infantilização no âmbito de uma psicanálise clássica. Não há culpados, segregados e infantilizados por conta de conflitos intrapsíquicos, que poderiam ser interpretados à luz de conceitos freudianos. Há culpados, segregados e infantilizados em função de um processo de produção de “subjetividades capitalísticas”. E o procedimento para lidar com estes processos, segundo Guattari, não é a instauração de uma “psicanálise generalizada”, mas sim de “procedimentos micropolíticos”. Neste sentido, Guattari traz a

Subjetividade para o campo do político, libertando-o do monopólio do campo psicológico, do clínico e até do patológico.

4.3 Por uma cartografia do desejo, da subjetividade, do inconsciente

Ao propor uma “cartografia do desejo no campo social”, ou seja, ao postular que por trás de toda e qualquer produção há sempre dimensões de subjetividade, de inconsciente e de desejo, Guattari evidencia que a política (nível “molar”), enquanto instância ampliada com seus diferentes níveis de relação de forças, não dá conta de explicar todo o campo. As práticas sociais e políticas são formadas por outros tipos de investimentos, por níveis diferentes de subjetividades, em um nível molecular do cotidiano das relações, que são determinantes:

A democracia talvez se expresse a nível das grandes organizações políticas e sociais; mas ela só se consolida, só ganha consistência, se existir, no nível da subjetividade dos indivíduos e dos grupos, em todos esses níveis moleculares, novas atitudes, novas sensibilidades, novas práxis, que impeçam a volta de velhas estruturas (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 134).

Uma micropolítica tenta perceber e analisar estes entrecruzamentos e articulações entre as diferenças sociais “molares” e as “moleculares”, entre os fluxos que perpassam os níveis mais amplos e os níveis que perpassam o cotidiano, as relações, os pequenos âmbitos, entre os fluxos do poder nas diferentes dimensões. Para Guattari, as lutas sociais são molares e moleculares a um só tempo.

Uma micropolítica segue as pegadas das formações do inconsciente no campo social. Sua questão é “como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 133) e, deste modo, como validamos ou não as funções de singularização nestes processos que se intitulam transformadores.

Uma analítica das cartografias do desejo no campo social evidencia que as realidades são atravessadas por diferentes modos de referência. Assim, em um nível molar, um grupo pode se constituir como uma referência política em relação às questões socioambientais, evidenciando modos de singularização em suas práticas, mas, em um nível molecular, estabelecer relações de exploração e dominação entre os membros da instituição ou ainda ao nível interinstitucional, manifestar práticas de extrema competitividade, referentes a registros de modelização dominantes. Um modo de referência engendrando outro ou outros, baseados em múltiplas referências. Sobre isso Guattari irá dizer:

A ação militante também está exposta a riscos de modelização: a “alternativa”, por exemplo, pode ser uma modelização igualmente opressora, mas de uma outra forma. Então, uma micropolítica analítica das singularidades teria que atravessar essas diferentes estratificações, esses diferentes níveis (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 130).

O risco destes diferentes modos de referência atravessando os mesmos processos é uma neutralização mútua dos modos de singularização, na prática de produção de diferentes registros concomitantes. Uma micropolítica chama a atenção para isso e para a importância de se articular modos singulares, que se “apóiem uns aos outros, de modo a intensificar-se” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 79).

Em vários momentos de sua obra, Guattari enfatiza a questão da importância de uma micropolítica que dê conta dos níveis diferentes de subjetividades no campo social ampliados que, quanto mais singularizados, mais sofrem pressão e risco de uma recuperação pelos registros de referências dominantes:

Enquanto os movimentos que pretendem desembocar numa transformação social combaterem, com práticas e referências arcaicas que veiculam uma visão maniqueísta, a onipotência da produção de subjetividade capitalística, eles estarão deixando o campo totalmente livre para essa produção (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 49).

Em outra passagem, irá dizer:

Basta tirar os olhos, um instante, das representações da política que a mídia proporciona e examinar o que se passa no teatro dos afetos – que não querem saber de nada, que não fazem senão seguir os gestos, o movimento dos lábios, as caretas, a falta de graça dos corpos – basta isso para descobrir que, na maior parte do tempo, *os campeões da liberdade são tão desprezíveis quanto os outros, os defensores do conservadorismo*. E quando essa ronda começa a funcionar ao nível mais baixo, *grass-root*, rasteiro, é que entramos num processo possível de validação das práticas sociais moleculares. [...] *É através da cartografia das funções subjetivas que podemos esperar nos distinguir dos investimentos libidinais dominantes* (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 134.).

Neste ponto da reflexão Guattari destaca que, embora as lutas sociais sejam concomitantemente molares e moleculares e que se tenha convencionado apostar no caráter determinante dos níveis mais amplos, são os níveis moleculares que engendram as possibilidades de ruptura com os modos dominantes, e são nestes níveis que se pode ensaiar, resistir e produzir modos próprios e singulares.

Ainda que Guattari tenha postulado sua teoria nos idos de 80, tendo como referência um momento do capitalismo, as experiências socialistas e a potência dos movimentos sociais e, sobretudo, dos movimentos considerados minoritários (homossexuais, negros, mulheres), no cenário mundial, a questão de uma micropolítica parece nunca ter tido tanta pertinência em um contexto de perda de referências e de valores éticos, marcado por corrupções de toda ordem., como na atualidade.

Se atentarmos, contudo, para a experiência política brasileira, mais reflexivos poderemos ficar. Durante anos acompanhamos o nascimento, o desenvolvimento e o apogeu do Partido dos Trabalhadores, por exemplo, que se constituiu como alternativa forjada a partir das lutas históricas dos movimentos sindicalistas, sociais e de esquerda, com a intelectualidade orgânica de ponta, a partir de discursos extremamente libertários e emancipatórios. Apesar das contradições inerentes à história e à política, muitos de nós jamais esperávamos que um governo do PT pudesse ser atravessado por tantas questões relativas à ética, por escândalos, por contradições - apesar de ter tido um alto índice de popularidade -, já que se constituiu de forma historicamente crítica e alternativa. Sobre este tempo que Guattari não viveu, ele poderia falar:

[...] o inimigo não está só nos imperialismos dominantes. Ele está também em nossos próprios aliados, em nós mesmos, nessa insistente reencarnação dos modelos dominantes, que encontramos não só nos partidos mais queridos ou nos líderes que nos defendem da melhor maneira possível, mas também em nossas próprias atitudes, nas mais diversas ocasiões (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 48).

Tais questões colocadas por Guattari, envolvendo subjetividades, níveis moleculares, micropolíticas, permanecem como desafios atuais. Para Guattari, há uma evidência:

[...] a questão é, justamente, pôr a micropolítica por toda parte: em nossas relações estereotipadas de vida pessoal, de vida conjugal, de vida amorosa e de vida profissional, nas quais tudo é guiado por códigos. Trata-se de fazer entrar em todos esses campos um novo tipo de pragmática: um novo tipo de análise que corresponda, de fato, a um novo tipo de política (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 135).

Um novo tipo ou modo de se fazer política, seja ambiental, seja social, seja econômica, que se pautar por princípios socialistas ou sustentáveis, de preferência democrática, não pode ser tecida sem um novo tipo de análise, sem um outro tipo de prática, sem um outro tipo de consciência e lógica, sem um outro tipo de sensibilidade, sem uma outra discursividade, sem uma *epistemologia dos nexos**, que inclua o ser humano, as subjetividades, o inconsciente e o desejo – que foram recalçados e como diria Santos, produzidos como não-existências - nos entrecruzamentos a serem transformados, produzindo modos de singularização.

4.4 Subjetividades em criação como *Modos de Singularização*

Modos de singularização – esta é a proposta de Guattari para enfrentar esta máquina capitalística, que seria a expressão de um protesto do inconsciente, na forma de uma recusa:

[...] uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 17).

Guattari diferencia “singularidade” de “identidade”: a primeira é um conceito que ele denomina “existencial”; a segunda é um conceito de “referenciação”. Assim, “a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, pp. 68-69). Mas, o ideal de uma identidade carrega, em si, um quadro de referências dominantes, que atravessam todas as dimensões da vida.

Um dos fatores mais importantes à emergência destes modos de singularização é o exercício permanente e cotidiano da criação de novos e próprios modos de referência, de produção de sentido, num nível micropolítico, já que o sistema capitalístico em questão, por exemplo, soube criar sistemas de referências dominantes – afetivas, teóricas, segregadoras, produtivas, entre outras -, que cooptam e recuperam tudo o que é do “domínio da ruptura, da surpresa, da angústia, mas também do desejo, da vontade de amar e de criar” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 43), trazendo a estes processos sempre algo de “precário e de frágil” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 53).

Outro ponto importante a destacar é que a singularidade se expressa através da pluralidade de modos, exatamente o que a distingue dos processos de produção de subjetividade, que subtraem a realidade em sua multiplicidade, reduzindo a vida a um modelo.

Guattari entende que a forma de investir em modos de singularidade não é tanto na forma de uma postura de denúncia da subjetividade hegemônica ou nas formas de resistência, mas “investindo em seu próprio coração”, promovendo um jogo “que a revela e a faz desmoronar”. Isto se dá através da produção e da invenção de “subjetividades delirantes”; da “frustração dos processos maquínicos”; da “afirmação dos valores numa esfera particular”; na “multiplicidade de processos de semiotização”; na “reapropriação de dimensões essenciais da existência, como o desejo, a angústia, a morte, a dor, a solidão, o silêncio, a relação com o cosmos, com o tempo”, processos invisibilizados, porque promovem uma verticalidade na singularidade; na reinvenção dos modos de trabalho e produção, de ensino e aprendizagem, em formas de produção de sentido e de práxis. Tal projeto, que é muito mais ousado que uma mera resistência, caracteriza-se por uma produção, nos moldes das pulsões do inconsciente, de “máquinas de guerra”, capazes de promover “revoluções moleculares”

4.5 Por uma “menor das ecologias”

*Não quero a faca nem o queijo.
Quero a fome.*

Adélia Prado

Na lógica que produz conceitos como a de um nível molecular da realidade, a importância de uma micropolítica, Deleuze e Guattari trabalham, igualmente um conceito de uma perspectiva minoritária: a potência do “menor”. Mas especificamente no âmbito da literatura. Em “Kafka: por uma literatura menor” (1977), tais autores buscam caracterizar o conceito, sobretudo, descrevendo que o “menor não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28). A questão de fundo de uma literatura menor é “como tornar-se o nômade e o imigrado e o cigano em sua própria língua?” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 27). O “menor” surge da recusa de um “maior”, modelar, hegemônico e homogêneo. Entender este conceito, em literatura, é um imenso desafio.

Godoy (2008, p. 59) traz o conceito “menor” para o campo da ecologia, assumindo o risco de transportá-lo do campo literário para o um científico. A questão se traduz no nome de sua obra, “A menor das ecologias” e nas duas questões que perseguem seu conteúdo: “Que vida a ecologia produz?” e “Que ecologias a vida produz?” (GODOY, 2008, p. 66). Nas entrelinhas das duas questões configura-se um embate entre uma “maior” e uma “menor” ecologia. A primeira enfatiza um projeto prescritivo, em que a ecologia aparece como portadora de uma verdade, da verdade do mundo, a verdade da “descoberta do fundamento da natureza” (GODOY, 2008, p. 59) e, em nome de uma ameaça das forças de conservação da vida, tende a postular modelos e soluções para os problemas que a vida atravessa. A segunda, que se constrói a partir de outra lógica e não apenas de outros conceitos, afirma “a vida como produtora de desvios, de valor, como potência avaliadora e ativa” (GODOY, 2008, p.65). Ao invés de resoluções satisfatórias para a vida, a “potência de pensar e agir são levadas ao limite em vez de meramente encontrarem uma resolução satisfatória (GODOY, 2008, p. 62).

Para a autora, a “maior das ecologias” tem se revelado, sobretudo, em seu projeto conservacionista, de conservação da vida, da casa e dos seres. Em contraposição, “a grandeza do menor estaria nisto que se poderia chamar de não-pertencimento a um modelo” (GODOY, 2008, p. 58) e, sobretudo, ao fato de que as forças da vida não podem ser reduzidas apenas ao que existe e pretende ser conservado. A questão é o que a vida “pode” e não o que a vida “faz” (GODOY, 2008, 67):

À crescente insistência da ecologia sobre o fim da vida ou o declínio da capacidade de sustentação e conservação da vida, que sugere vir das ruínas uma nova *Pietà* por meio da qual reataremos não só com uma origem perdida no mundo da tradição, mas também com o planeta como organismo vivo e com todos os vivos sobre ele, contrapõe-se um pensamento intempestivo, que se faz contra o presente e o estado de coisas que lhe corresponde, e ainda contra os projetos conciliadores nos quais se reconhece, não se reportando a imagens ou modelos, e por isso em permanente processo de variação, ultrapassando limites, afirmando a vida como potência avaliadora (GODOY, 2008, 64).

“Menor” não significa nem uma alternativa dentro de um sistema majoritário, nem um movimento de expressão das minorias de um sistema, menos ainda uma resistência crítica a partir das margens. Significa aquilo que se constitui provisória e processualmente, traçando linhas de fuga para longe dos territórios majoritários. É uma ruptura com estes territórios e um despojamento diante da possibilidade de cumprir qualquer função dentro deste modelo, mesmo que seja em termos de qualquer retomada. Diz respeito à interrupção daquilo que está sendo dado:

Uma ecologia produzida a partir de um uso menor do padrão dominante suporia o menor dos ecólogos, aquele cujo fazer rompe com as funções oficiais ou institucionais – no limite, a função de conservador da vida -, as quais se referem à ecologia maior. O menor dos ecólogos faz certo tipo de mundo fugir com ele – o mundo “verdadeiro”, fundado na crença na verdade e na razão que a poderia apreender [...] (GODOY, 2008, p. 59-60).

Godoy postula uma multiplicidade de ecologias a serviço da expansão da potência da vida, que não se deixam capturar pelos códigos estruturados, mesmo os mais críticos, mas que constituem arranjos sempre provisórios, que não têm início e nem fim e, por isso, também não pretendem modelar nada:

A menor das ecologias, à diferença da literatura menor, insinua-se em práticas que não são necessariamente reconhecidas como ecológicas, fazendo com que as noções criadas pela ecologia maior se tornem temas, pequenas peças que, em vez de *significar* – longe disso -, *funcionam*, como numa máquina: o que se faz é desmontá-la para extrair outras e novas tonalidades – fazê-los variar -, de maneira que a máquina, tal como Deleuze e Guattari a concebem, seja ela literária ou não, é menos uma crítica do que uma potência analítica das forças em combate, uma máquina de guerra (GODOY, 2008, p.60).

Deleuze e Guattari, e também Godoy distinguem claramente a crítica e a resistência, da produção e da usina como formas de “delírio” dos desejos. As primeiras supõem uma forma de territorialidade*, enquanto as segundas postulam uma desterritorialização* em relação aos territórios-referência. Fazer a crítica e resistir é manter-se sob o horizonte de territórios majoritários, é arriscar-se na captura permanente da singularidade como subjetividade. Fazer o desejo delirar através da produção de “máquinas” que dêem conta de

um combate implica na afirmação de modos de singularização que são ensaiados ao nível molecular, e potencialmente apontam para “revoluções moleculares”.

4.6 Uma Educação Ambiental como Ateliê: inventando *modos de singularização*

Guattari, Rolnik, Deleuze e Godoy nos oferecem, neste enunciado, muitas chaves de leitura que, em composição com os outros enunciados, e outros referenciais teóricos, podem lançar questões ao campo dos processos ambientais.

Um primeiro conjunto de interrogações traz a questão de uma subjetividade para o campo dos processos de educação ambiental (e nos reporta a Santos, com a sua denúncia de “produção de não-existências”). Neste enunciado reafirmei, com os referenciais teóricos, a importância da Subjetividade como matéria-prima de todas as outras produções, mas analisando o campo, ainda com a invisibilidade de uma Subjetividade. Os discursos socioambientais postulam transformação, emancipação, mudança de padrões de produção, mas estimulam algumas questões, tais como:

- ✓ O que este campo têm dito, pensado e refletido sobre os *processos de subjetivação* e o lugar da Subjetividade nos processos político-pedagógicos?
- ✓ De que forma os discursos, que propõem a sustentabilidade econômica como ideário têm trabalhado por uma sustentabilidade subjetiva, já que não há economia política sem uma economia subjetiva?
- ✓ Nos enunciados dos discursos quais são as formas de modelização e processos de subjetivação hegemônica que resistem e os capturam? Onde e em que pontos este campo está a produzir rupturas com estes processos?
- ✓ Em seus discursos guardam resquícios das instâncias de culpabilização, segregação e infantilização? Tem-se refletido suficientemente sobre isso e no que isto representaria em termos de subjetivação hegemônica?
- ✓ De que forma o campo tem investido na Educação Ambiental como processo, livre de pontos de partida e de chegada, enfim, de modelos e ideais?
- ✓ Diante dos momentos de catástrofes ambientais, que acometem em um maior grau as populações excluídas que constroem suas moradias às margens dos rios, em áreas de preservação e em encostas, muitas vezes à custa de desmatamento, que tipos de discursos têm sido enunciados? Criminaliza-se a miséria e produz-se culpabilização e segregação? Como se trabalha por uma justiça ambiental em um contexto mundial de injustiças?

✓ Tem-se elaborado projetos infantilizadores que “pensam por outros, que organizam pelos outros a produção e a vida social”?

Um segundo conjunto de questões traz o tema de uma micropolítica ao campo dos processos de educação ambiental, também na forma de algumas interrogações. Da mesma forma como Santos propõe as zonas de contato*como espaços onde se desenvolve um trabalho de tradução*, que é alternativo a uma teoria geral, e cuja importância é produzir inteligibilidades entre saberes e fazeres mundiais, podemos propor uma micropolítica como dimensão fundamental para realizar um trabalho de tradução que produza inteligibilidades múltiplas entre formas de se organizar o poder político a um nível macro (molar) e formas como se conduz as subjetividades, os desejos, o inconsciente a um nível micro (molecular), de forma que se potencialize modos de singularização. Diante desta problemática:

- ✓ Como os discursos socioambientais têm situado a questão de uma cartografia do desejo e do inconsciente?
- ✓ Nas formas de organização política e pedagógica, que espaço e que tempo têm sido dados às análises e reflexões micropolíticas?
- ✓ Como esta dimensão tem sido caracterizada nas tessituras das formas de organização do poder num sentido mais amplo?
- ✓ Como ampliar esta dimensão para que ela possa proporcionar a reapropriação de “dimensões essenciais da existência, como a morte, a dor, a solidão, o silêncio, a relação com o cosmos, com o tempo” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 43) – dimensões estas que nos possibilitam ampliar nossa singularidade, romper com os modelos dominantes e infantilizadores e expandir nossa potência de vida?
- ✓ Como o campo tem buscado superar o maniqueísmo e o dualismo, no sentido de evidenciar um ser humano complexo, que convive com uma multiplicidade de modos de referência e que, por isso, não pode se sentir separado dos processos de transformação a que postula?

No que diz respeito aos Modos de Singularização, de que forma o campo dos processos de educação ambiental tem formulado ou dialogado com as interrogações?

- ✓ Como produzir novos agenciamentos de singularização que trabalhem por uma sensibilidade estética, pela mudança da vida num plano mais cotidiano e, ao mesmo tempo,

pelas transformações sociais em nível dos grandes conjuntos econômicos e sociais? (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 22)

✓ De que maneira os projetos socioambientais lidam com a “ruptura”, a “dissidência”, a “surpresa”, a “angústia”, o “desejo” e a “produção de sentidos” como aspectos de um processo de singularização, sem a tendência de capturá-los e reproduzir as “grandes máquinas” hegemônicas?

✓ Que espaço e tempo têm sido dados para a invenção e a criação de novas formas de se relacionar, de pensar, de falar, de escrever, de produzir saberes e práticas inusitadas, de sentir e de produzir sentido – que escapem aos modelos aprendidos e validados numa experiência que se pauta no passado e na histórica, como critérios de legitimidade?

✓ Que espaço e tempo têm sido dados para se repensar os processos, entendidos quase como dados e não construções, que clamam por novas configurações, como os processos políticos, os processos relacionais, os processos éticos, os processos humanos e os processos ecológicos, mas que continuam a ser referidos como ideais?

E, por fim, no que tange à questão de uma perspectiva *minoritária*,

✓ Como investir numa perspectiva ecológica em que as forças da vida não sejam capturadas a favor de um projeto de conservação da própria vida?

✓ Como investir em um projeto que não reduza a vida a um problema a ser resolvido, em uma finalidade dada *a priori*, em um ideário de valores pedagógicos ou políticos, mas em um meio em si mesma, cuja potência seja capaz de inventar muitas ecologias?

Tais perguntas não têm nenhuma pretensão de se constituírem em um roteiro ou um modelo de avaliação para o campo dos processos de educação ambiental. Elas são reflexões permanentes que nos ajudam a traçar itinerários possíveis de uma micropolítica. Elas tomaram formas de interrogações, aqui, porque são perguntas sobre as quais não temos muitas respostas, mas que precisariam continuar como perguntas dirigidas às nossas análises e práticas micropolíticas, espaço molecular determinante na constituição de qualquer singularidade e emancipação.

Em minhas proposições, sigo postulando quatro questões que me parecem imprescindíveis a uma Educação Ambiental que se aspire crítica, emancipatória, transformadora e política: 1) a importância da subjetividade na produção de todos os processos, o que equivale a dizer da inseparabilidade de uma economia política e uma

economia subjetiva, sem a qual os projetos mais inovadores e revolucionários são sempre capturados, ainda que sob nova roupagem e linguagem, nos projetos hegemônicos e homogêneos; 2) a ampliação de uma dimensão micropolítica em todas as práticas pedagógicas, políticas e institucionais, como espaço de produção de inteligibilidades e afinidades entre política e desejo/percursos do inconsciente, evitando o que Santos denomina “desperdício da experiência social mundial” e Guattari chama de “neutralização dos processos de singularização”; 3) a importância de uma perspectiva minoritária de uma educação ambiental, onde as questões da vida como potência, numa perspectiva transdisciplinar, sejam mais importantes do que os temas isolados relacionados ao meio ambiente, que aparecem em um caráter disciplinar e expressão de especialidades, mostrando-se ainda muito distantes do ser humano e de suas questões; 4) por fim, postulo aqui, na mesma perspectiva de uma *epistemologia dos nexos* e de uma diversidade dos saberes, a importância, numa perspectiva minoritária e de singularização, de se investir numa Educação Ambiental que nos possibilite uma reapropriação das “dimensões essenciais da existência” (como a morte, a dor, o fracasso, a solidão, o medo, a sombra, o silêncio, o cosmos, a mística, o tempo), que nos foram subtraídas por projetos de subjetivação capitalísticas, e que diminuíram a nossa potência de agir, porque nos tornaram estranhos dos processos da vida e nos exilaram de nós mesmos. Tal reapropriação, como ensaio potente de singularização, precisa se dar no nível de uma *micropolítica e não de uma psicoterapia*, de modelo clínico e patológico. Enfatizo a Subjetividade como dimensão central do campo Político. E acredito que nos reapropriando dessas dimensões essenciais da existência possamos cultivar modos de existência mais harmônicos, conosco mesmo, com os outros seres humanos, com os outros seres e com a Natureza.

Quero concluir este enunciado com uma narrativa que possa dar ancoragem a estes conceitos e enunciados. Mas também como um prenúncio e uma ponte à descrição literária que se seguirá, relativa aos modos de singularização presentes no processo pedagógico do *Projeto Florescer: Arte-educação, Cidadania e Ecologia para Jovens*, cuja experiência apresenta-se como um estudo de caso. As narrativas que se seguem, agora livre de citações e referências bibliográficas, são experiências micropolíticas, que nos evidenciam uns entre os muitos meios de se trabalhar na perspectiva de uma reapropriação das dimensões essenciais da existência.

4.7 Oficina de Artes com Mulheres

A proposta de realização de uma Oficina de Sensibilização Ecológica através da Arte inspirava-se no trabalho da artista capixaba, Dida Thomé. A proposta da artista consiste em criar formas, de extrema sutileza, apenas com o que a natureza disponibiliza generosa e minuciosamente: areias coloridas, pétalas de folhas caídas, cascas, conchinhas, fiapos de penas de pássaros, sementes diversas, gavinhas, bambus, papel reciclado e muita imaginação, sensibilidade e criatividade. Estávamos no interior do Paraná: dois jovens do Projeto Florescer e eu.

As mulheres de comunidades do entorno de Foz do Iguaçu vieram chegando aos poucos, uma a uma, de pontos diferentes, com pendências e preocupações visíveis, deixadas para trás, reticentes, inseguras.

Inicialmente, tudo parecia difícil: ficar descalças, largar as bolsas, soltar os braços, entreolhar-se, falar de si, abrir mão do celular. Este, impossível! “*Tenho duas crianças que estão em casa e podem precisar de mim*”, dizia Marli. Aos poucos elas foram se soltando e entrando na primeira grande roda, cuja proposta evidencia exatamente a dificuldade que temos de romper o cerco do cotidiano, da cultura, do cronológico, do fazer, do contato pessoal, da introspecção e, conseqüentemente, dos processos de criação.

Já na sala, fizemos uma primeira dinâmica: colocar numa caixa, de forma simbólica, tudo o que se referia ao nosso passado, mais antigo e mais recente, que era motivo de nossos apegos e que nos impedia de estarmos inteiros no momento presente. E bastou que começássemos para que Marli se emocionasse e se desmanchasse em lágrimas. E talvez porque já estávamos descalças, sentadas em círculo, face a face, ela já foi desabafando: “*Há duas semanas o meu marido me deixou para ficar com outra. Eu o amo e estou muito triste*”. Falamos ao grupo que toda lágrima era acolhida, porque íamos aprender a fazer arranjos com tudo (inclusive o lixo) que a natureza nos disponibiliza. E é assim com a vida também. Vamos acumulando em nossas vidas muitos lixos emocionais, com os quais não sabemos lidar, olvidando, assim, arranjos existenciais únicos.

Esse momento foi uma espécie de ‘batismo’ do grupo. As dores e lágrimas de Marli abriram as portas para que cada uma se expressasse de forma livre, com dores, preocupações, tristezas.

Não demorou muito para que Sandra nos contasse que o mesmo acontecera com ela, há dois anos, e que ela engordara 41 kg depois dessa dor, que ainda não está superada. Sandra diz que ainda ama esse homem, pai de suas filhas, que já se casou e terá um filho coma outra

mulher. E por isso ela procura se relacionar bem com ele. Cristiane, irmã de Sandra, uma moça bonita de apenas 24 anos, também se abre. Há 6 anos experimenta uma depressão profunda. Ela nos diz: “Vocês só me vêem pelo lado de fora, mas ninguém sabe o que eu sinto aqui (aponta para o coração)e aqui(aponta para a cabeça) todos os dias. Não tenho mais esperanças. Minha vontade é só morrer”. Digo para ela que teremos um tempo para podermos conversar.

Após o almoço, elas já chegaram diferentes, muito mais inteiras e felizes, trazendo suas filhas, motivo de tanto orgulho: Gabriele, Aline, Eduarda, Sheron e Karolin, Todas as meninas se inseriram plenamente na proposta, fazendo com que a Oficina adquirisse um aspecto familiar extremamente harmonioso.

Embora tivéssemos sido, como educadores, convocados para um trabalho de sensibilização ecológica, a demanda daquele grupo era visivelmente por uma “menor” das ecologias: uma demanda afetiva. O enredo tinha um núcleo comum: o marido que se foi ou o que está indo, o sentimento de solidão, o amor interrompido, o sentimento de baixa auto-estima por uma suposta troca.

Marli alternava a sua participação com desabafos. Aos poucos fomos entendendo o seu drama. Depois de 12 anos de um casamento que ela considerava maravilhoso, no dia do aniversário de sua filha, seu marido, um homem muito calado, procura o irmão de Marli para lhe dizer que se apaixonou por outra mulher, com quem vive há algum tempo, e que estava, ali, desfazendo o casamento. Parece uma história surreal para os dias de hoje: nenhuma palavra para com a esposa, nenhuma conversa, nenhuma satisfação, nenhum desfecho. Marli não entende, mas acolhe, já que tamanha é a dor. E não esconde que o aceitaria de volta a qualquer momento. Conta-nos que o ex-marido vai, vez por outra, almoçar na casa dela e depois se deita no sofá. Ela fala que o respeita e que embora o deseje, jamais demonstra esse seu impulso. Relata que ele ainda não tirou as suas roupas do guarda-roupa. Ela tentou sair com as amigas, para ir a bailes, mas percebe que não dá conta de entrar em um relacionamento por agora, ainda que isto seja muito fácil, pois nos bailes os homens estão à disposição. Ela percebeu que não quer isso para si. Vai investir na profissão, no trabalho. Acha-se muito bonita e quer cuidar de si mesma. Mas a frente, conta-nos, também, de forma encantadora (porque muito sincera!), de seu medo de dormir sozinha e no escuro. Nunca conseguiu enfrentar isso. Acordava o seu ex-marido todas as noites, para que ele a levasse ao banheiro. Agora, começou a colocar as suas duas filhas pequenas, junto com ela, para dormir, mas não quer contagiá-las com o seu medo e por isso não conta para as filhas. E, dias desses, a “maiorzinha” falou: “Mãe, vamos voltar para o nosso quarto, pois não estamos com medo”.

E ela, desesperada, com seu medo, diante da filha, diz: “Não, fiquem aqui porque vocês vão sentir medo à noite”. E nos conta dessa sua fraqueza com imensa honestidade. Conhece seus limites, mas se diz empenhada em superar agora os seus medos. A honestidade dela nos arranca gargalhadas e lágrimas. É um misto de solidariedade, de compaixão, de amor, de identificação, de admiração. Sandra logo partilha, igualmente, seu imenso medo de ficar só e de ficar no silêncio: enche a sua casa com amigos e amigas e sempre ouve muitas músicas em volume alto. Não consegue entrar em contato consigo mesma. A Oficina a desafia para isso...

E assim o encontro vai sendo tecido... entre dinâmicas, histórias, reflexões, elaboração de cartões e... desabafos! Arranjos vão sendo criados em cartões e em corações.

O caso de Cristiane. Sua depressão profunda. Ela tem dois filhos, de 8 e 6 anos. Ficou grávida quando tinha 14 anos, de um rapaz 11 anos mais velho. Ela já não gostava dele naquele tempo. Mas sua família a obrigou a casar. Hoje vive à base de Diazepan e Fluoxetina. Dorme até duas da tarde, cuida dos filhos, mas não tem esperança, não vê futuro. Entre lágrimas, às vezes deixa escapar um sorriso, quando diz sonhar um dia em poder amar alguém de verdade. Seu desespero e decepção fazem-se notar em seus tremores, que a impedem de manusear os sutis elementos na confecção dos cartões. Tentamos a argila, mas ela amassava e amassava e sentia-se sem inspiração, desolada. Convido-a, então, para andar ao lado de fora, descalça, e coloco-a abraçada a uma árvore forte, por algum tempo. Sugiro que ela possa contagiar-se com a vitalidade e energia da árvore, com sua serenidade, paciência, persistência e firmeza. Toco em seu corpo, em suas costas, fazemos juntas muitas respirações, conversamos sobre os seus filhos e as memórias que estão construindo da relação com uma mãe doente, que vive a dormir. Aos poucos o sorriso vai voltando aos lábios, as certezas vão se clarificando. Ela já não treme mais. E eu fico pensando no quanto as pessoas se desestruturam afetiva e psiquicamente e do quão pouco precisam em termos de recursos para se reequilibrarem. Grande parte das vezes, para não dizer sempre, não precisam de Fluoxetina e nem de Diazepam; precisam de escuta inteira, de afeto, de contato, de relação, de acolhida sem julgamento...

Sinto que não há trabalho pedagógico, social e político eficaz que não passe por um trabalho de gênero e que atravesse as questões do cotidiano. Um trabalho político, mas também micropolítico, que leve em conta sentimentos, subjetividade, afetos, face a face, o estar em roda, o acolhimento aos filhos. Foi tanto tempo de doação, de saída de si, de cuidado com a casa, com o outro, de abnegação e de renúncia, que as mulheres perderam sua singularidade, seu ponto de referência, seu amor próprio, seus sonhos, a capacidade de estar só, de decidir, se ouvir. A sensação de abandono por um outro recolocou-as em contato com

um si mesmo há muito esquecido. E esse reencontro tem sido coletivamente doloroso. Mas altamente promissor... Não há nada a ensinar e nem a aprender. Há potências de vida a serem expandidas.

Essas mulheres são formidáveis. Sabem muito. Precisam apenas de um tempo, de apoio, de credibilidade, de escuta, para que seus frutos, latentes, amadureçam. São potentes. Muito mais do que imaginam! Precisam apenas viver o tempo de amadurecimento do fruto, como árvores. Enquanto isso precisam experimentar a vida, o contato consigo mesmas, a redescoberta de sonhos e projetos, suas potencialidades, sua criatividade. A questão que as move não diz respeito nem a um passado e nem a um futuro. Mas à expansão de um presente, sem expectativas.

É incrível perceber a relação dessas mulheres com a maternidade e com os seus filhos. Todos os trabalhos de argila expressavam ninhos, berços, colo, seios: era a criança no berço, ao lado de uma mãe e de bichos de estimação; era a tartaruga fêmea, sozinha, com um tanto de filhotinhos; era a mão que amparava um mundo; era uma mãe dando de mamar para a criança; eram duas filhas, representadas por duas flores, um berço sozinho com um bebê. Sempre o arquétipo do cuidado, da maternidade, da acolhida, do útero fértil.

Na hora de elaboração artística, elas faziam silêncio. Trocavam algumas palavras e olhares, as mães e as filhas interagiam de forma harmoniosa e os pés delas expressavam suas emoções, de um tanto de jeitos, mas bastante livres. Entre incensos e música relaxantes, casinhas, meninas, figuras humanas e flores iam despontando em cartões ecológicos. Nos intervalos de almoço, voltavam de casa, felizes, trazendo asas de borboleta, fiapos de pena, areias coloridas, expressão de um olhar re-sensibilizado.

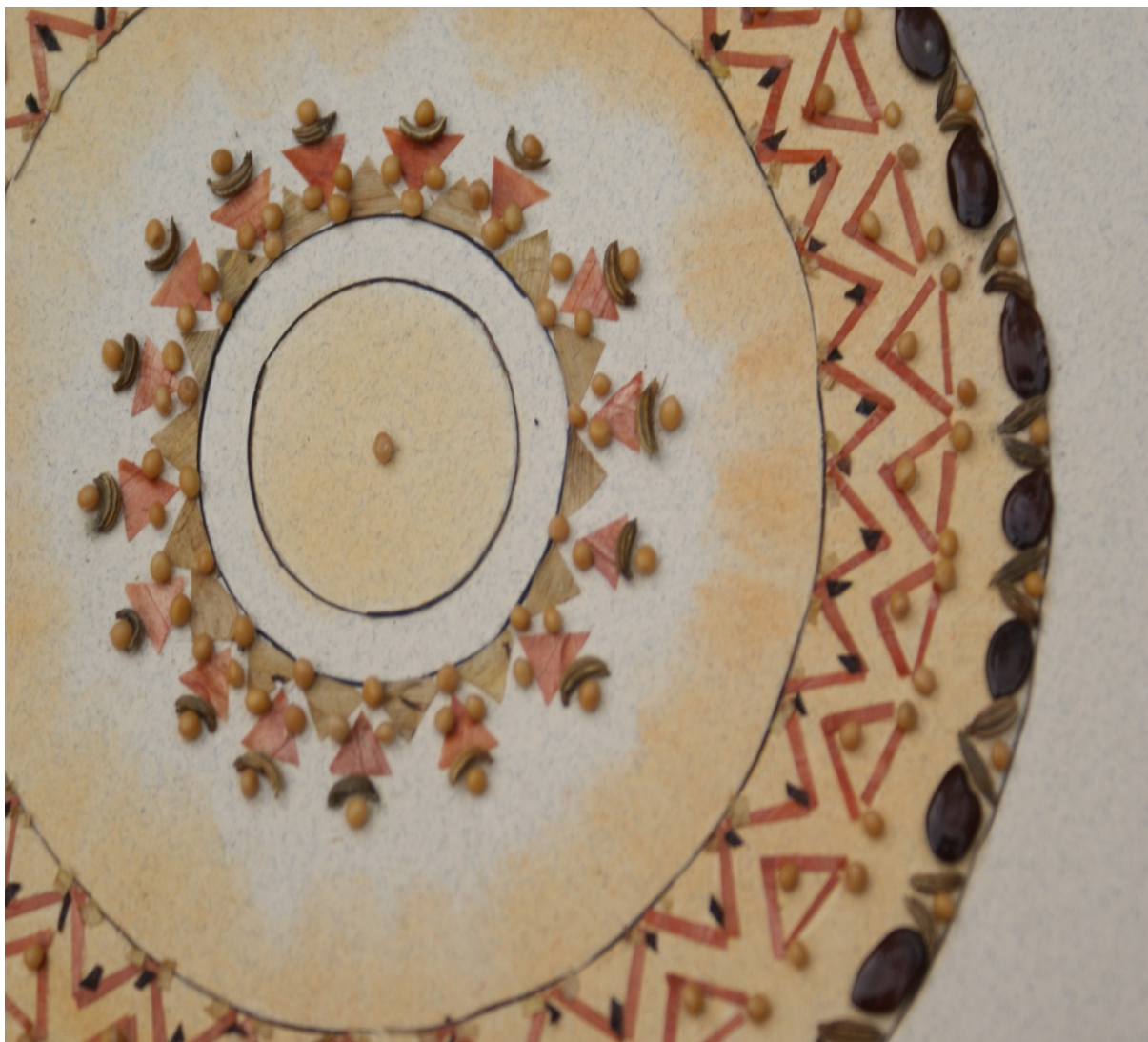
Elas não fazem ideia da grandeza que são, do potencial que carregam e da força, que se manifestam na coragem de tirar os calçados, de chorar diante das outras, de mostrar-se do jeito que são e não de qualquer jeito ideal, de falar de medos, fracassos, solidão.

Acredito em um mundo novo quando, de forma quase teimosa, na contramão do tempo e do ritmo impostos, abrimos 'rasgos' existenciais e podemos sentarmo-nos, em roda, descalças, sem pressa, expectativas, julgamentos e entreolharmo-nos, chorarmos de tristeza e emoção, partilharmos o que sentimos, e, sobretudo, falarmos sobre aquilo que não somos, porque não sabemos, porque não queremos, falarmos de nossos fracassos, vazios, incompletudes, carências, e de nossos projetos afetivos suspensos pela liberdade da vida.

Admiro e me emociono muito pelo privilégio de estar ao lado dessas mulheres, bravas e frágeis mulheres, como eu, cuja pedagogia do cuidado mantém o equilíbrio e a promessa do mundo. Imagino que por conta delas, por conta de nós, e de tamanha simpatia e compaixão, a

Mãe-Terra não tenha sucumbido e busque renascer a cada dia. Os elementos que essa Mãe-Terra disponibiliza para criarmos os cartões são expressões de sua tamanha generosidade. A ela e a todas as mulheres, nossa profunda gratidão!

4.8 O Projeto Florescer como Ateliê de *Modos de Singularização*



Fotografia 3: Quadro *Mandala*, (Raquel Vargas)

“A primeira oficina em que todos falamos da nossa história foi muito emocionante, ao mesmo tempo em que o grupo foi muito maduro ao expor seus problemas. Tenho a absoluta certeza que sou o jovem que sou hoje, graças às experiências vividas no projeto. Me sinto diferente e único dentre os outros jovens e isso me fez crescer muito e sempre tentando passar o que aprendi a outros jovens” (Laércio Motta)

“Este projeto me ajudou e me ajuda no meu processo de evolução” (Jefferson Vidal)

“Agora tento não me olhar só.
Me olho como sociedade preconceituosa, cheia de injustiças.
Tento ser diferente a favor de uma sociedade melhor” (Rômulo Galvão Carvalho)

“Aprendi que nem sempre temos que concordar com o que a sociedade nos impõe
e que nós podemos mudar essa sociedade.
Também aprendi que nossos problemas têm sempre uma solução,
aí vem a visão relacional das coisas” (Juliana de Fátima Marcelino Silva)

“Eu era racista, agora não sou.
Não gostava de quase nada do Brasil, aprendi a gostar”
(Luciano de Oliveira)

“Vi que na vida não é tão fácil de realizar nossos objetivos, mas temos que ter determinação e muitas outras coisas que aprendemos ao longo do projeto [...] por mais que, na maioria das vezes, a busca do mundo seja por dinheiro e mais dinheiro [...] aprendi que nós não precisamos ir com a correnteza, mas também sim contra ela”
(Camila Dorr Abreu Beppler)

Raquel, Rômulo, Laércio, Cleonice, Jeferson, Amanda, Sidnei, André, Ulisses, Luiz Diego, Fabiano, Renata... São muitos processos em uma metamorfose contínua, em vários sentidos, gerando outros processos e metamorfoses imprevistas, bonitas, repletas de potências de vida.

Um dos grandes desafios dos projetos educativos sociais marcados por um princípio emancipatório – ainda que sob esta nomenclatura se aninhe uma infinidade de fundamentos teóricos e matrizes ideológicas diferentes –, consiste em perceber como trabalhar na perspectiva das singularidades, sem que isso também não signifique uma forma de modelização. O Projeto Florescer nunca esteve imune a este desafio.

Os jovens que o Projeto atende fazem parte de um contingente para os quais não há políticas públicas de incentivos e fortalecimento, com exceção dos projetos profissionalizantes e de empregabilidade, mesmo que saibamos que, sem um preparo, estes jovens têm dificuldades em permanecer nestes locais de trabalho. Eles vivem em famílias cuja renda mensal, muitas vezes, não atinge a dois salários mínimos. E têm muitos irmãos. E, até então, poucas oportunidades tiveram de se inserir em iniciativas sociais e culturais.

Eles nos chegam, então, em sua maioria, de dois jeitos: tímidos, com baixa auto-estima, receosos, desconfiados, por um lado; por outro, trazendo visões de mundo moldadas claramente por processos de subjetivação que não são tecidos a partir de sua realidade, suas relações e seu mundo. Vivem em situações de exclusão e de opressão e, ainda assim, as interpretam com as categorias e valores do sistema que lhes oprime. E é muito doloroso observar isso. Isso significa que são bastante duais. Todo poder que lhes é oferecido como exercício na forma de organização do projeto - da administração dos vales-transporte e das cestas básicas, na escolha dos lanches, na administração das presenças e faltas dos colegas – é realizado, inicialmente, com os resquícios de poderes não democráticos que lhes são exercidos, seja pelos pais e responsáveis, pelos professores e pela Escola, pelos patrões dos pais. Suas visões de mundo revelam uma hostilidade pelo pobre, pelo negro, pelo desempregado, pelo viciado, pelo homicida, pelo assaltante, pelo chamado marginal. Como podem se constituir como sujeitos em condições de profundas negações? – sempre me questiono sobre este processo *esquizofrênico* de construção de identidade dos pobres.

O nosso primeiro grande desafio, como educadores do Projeto, é termos compreensão deste processo que, às vezes, nos causa repulsa e passionalidade. Não intervir de forma prescritiva ou argumentativa é o primeiro passo, enquanto não oferecermos instrumentais de análise, que são, sobretudo, vivenciais e reflexivos.

Nos bastidores de tal processo, os educadores do Projeto, com regularidade, nos debatemos em posicionamentos diferentes. Porque também aprendemos, com a maestria colonizadora e coronelista, a associar Direitos a Deveres. E sou testemunha que inúmeros projetos sociais, sobretudo os que não trabalham a chamada dimensão micropolítica, não conseguem evitar este desafio acima, nutrindo, dentro de suas ideologias um princípio disciplinar de que os pobres, para receberem seus “direitos”, precisam primeiramente cumprir os seus “deveres”. Como “deveres” podemos entender disciplina, bom comportamento, gratidão por aqueles que os ajudam, merecimento, honestidade, esforço, humildade, dedicação, cumprimento de tarefas – formas de modelização baseadas numa culpabilização ou num modelo ideal que nem os Estados conseguem cumprir. Não precisamos ir muito longe. Agora mesmo, nos Abrigos para os desabrigados da tragédia que acometeu a Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, ouvi depoimentos de educadores que foram aos abrigos e que não conseguiram estar com os jovens, pois eles tinham que trabalhar carregando as doações.

Então, precisamos refletir a todo tempo, ao nível de nossas subjetividades, que direitos são dimensões inalienáveis e que em nada se associam a “deveres”, já que comer, morar, estudar, ter dignidade, trabalhar, são aquisições básicas, direitos inerentes ao ato de estar vivo. E mais do que isso: são obrigações do Estado! Não existem “deveres”. Existem responsabilidades que dizem respeito a todos os viventes, sejam crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos, ricos e pobres, de todas as classes sociais.

Dissociar “direitos” de “deveres” dentro de nossas cabeças e corações é o primeiro grande desafio para iniciar um processo onde ninguém singulariza ninguém, mas todos podemos, como possibilidade, nos singularizarmos em alguns aspectos.

Como eu dizia, controlar a ansiedade de intervir “pedagogicamente” diante de algumas vivências não é algo fácil.

Uma experiência interessante é a integração dos jovens com algum outro projeto da instituição, na forma de uma aproximação. Nesta interação, por exemplo, com moradores em situação de rua, os jovens vão percebendo os aspectos políticos envolvidos e vão compreendendo o que significa trabalhar na perspectiva dos “direitos” e de uma lógica crítica, emancipadora.

O segundo grande desafio, também já mencionado, consiste em refletirmos, todos os dias, sobre os limites dos processos de singularização, já que as organizações sociais se constituem a partir de ideários libertários bem definidos, mas que podem não se diferir do rigor dos ideários conservadores, constituindo, muitas vezes, processos de subjetivação dolorosos, cujas questões são vividas como dramas da existência.

Iniciamos, assim, o Projeto, com duas Oficinas, que consideramos importantes: uma sobre **Complexidade**, sob o título **Visão Relacional e Visão Linear** (ainda que o termo Visão seja empregado como Concepção). Esta Oficina pode ser lida no Enunciado I, onde foi minuciosamente descrita. Nesse espaço, os jovens são impactados com a percepção de que o jeito como pensamos corresponde a um lugar social, econômico, político, cultural, pedagógico, psicológico, biológico, religioso determinado. E que como todas as construções, podem passar por inúmeras desconstruções. Aqui os jovens descobrem, igualmente, que o mundo é plural e não singular, assim como nós.

A outra oficina, denominada **Histórias de Vida**, consiste na sensibilização dos jovens para que escrevam suas memórias. Memórias como acontecimentos e não como dados históricos. Memórias como lembranças sensíveis. O enfoque não é no passado e nem nos fatos, mas na produção de sentidos presentes. A ideia não é uma descrição da vida, nem dos papéis em família, mas das memórias e dos sentimentos que as envolvem.

Tal Oficina, para eles, é também muito desafiante. Mas criamos um clima, desde o primeiro encontro, de que nos constituímos sempre em relações, que somos um arranjo de algumas relações e que nos transformamos em relação. Não há, no Projeto, ênfase numa dimensão “particular”, tão característica da sociedade narcísica, assim como não há tendência à massificação. Nós os chamamos, desde o primeiro dia, pelo nome. E eles nos contam a história e os sentidos familiares de seus nomes.

Difícil é romper o silêncio inicial. É se situar naquele espaço, entendendo-o como espaço diferenciado de relações, onde todos podem falar e precisam ouvir; onde as pessoas compartilham apenas se desejam e o que desejam; onde não há modelos a serem seguidos e nem julgamentos a serem emitidos. Normalmente, os que começam a falar são os mais espontâneos. E à medida que eles falam livremente, eles abrem espaço para a liberdade de todas as falas. É um momento muito importante.

A nossa tarefa, como educadores, é apenas facilitar, agenciar percursos daquela dinâmica que desconhecemos, porque cada uma é única. Os retornos sobre a fala de cada pessoa são coletivos também, cada um dos jovens pode se manifestar. Se consideramos que algum jovem está reforçando preconceitos, solicitamos que outros jovens se manifestem em relação aqueles pontos. Procuramos não encerrar nada com os nossos discursos, para não sugerir que seja esta a nossa função. Nossa fala é uma entre muitas outras. Os jovens, durante os dias que se seguem, já começam a ensaiar relações mais “relaxadas” e menos “defensivas”.

As transformações dos jovens se fazem notar, sobretudo, pelos retornos que as famílias nos dão, algumas vezes retornos da própria Escola e de seu próprio corpo e jeito de se vestir.

Quando chegam, ainda que sejam muito pobres, percebemos um padrão na forma como se vestem, nos tênis, nas roupas, nas formas de falar, de pentear seus cabelos. Aos poucos, vão mudando processualmente. Primeiro, vão se “tribalizando”: há os que viram roqueiros, algumas meninas negras decidem não mais alisar seus cabelos, mas deixá-los no penteado *black power*, alguns assumem tendências de grupos como “emos”, “góticos”. O Projeto busca não interferir nesta construção, a não ser que sejamos provocados a refletir sobre isso, porque não é nossa função sugerir e nem reforçar estas mudanças. Mais tarde, alguns jovens vão adquirindo estilos mais próprios. E percebemos que o fazer teatral sempre impulsionou a estas transformações, que vão adquirindo sentidos de singularidade.

O segundo retorno vem das famílias e nem sempre na forma de elogios. Já administramos muitos e sérios conflitos, porque várias famílias acham que seu filho ou filha “piorou” depois que entrou no Projeto. Ainda que tenha se tornado mais responsável com seus estudos, o fato dos jovens começarem a questionar as relações familiares, algumas vezes culmina em conflitos. Os pais não aceitam serem “ameaçados” em sua forma de exercer o poder e resistem. Um caso, entretanto, foi emblemático.

João era um jovem muito inteligente. Vivia com sua mãe, seu padrasto e seus irmãos numa comunidade muito pobre. João estudava à noite, frequentava o Projeto e ainda trabalhava nos horários de folga, carregando caixas de frutas e hortaliças. Reclamava muito do tratamento de sua mãe e de seu padrasto, ao chegar a casa. Embora entregasse todo o dinheiro e a cesta básica que ganhava no Projeto, algumas vezes sua mãe resistia em lhe dar a janta, e quando a dava, fazia sob muitas reclamações, reforçadas pelo padrasto. E, aos poucos, ele começou a contestar aquela forma de tratamento, até que decidiu sair de casa. Apareceu na sede da organização pedindo ajuda, pois não voltaria a viver com a mãe e o padrasto, porque descobrira que vinha sendo explorado. Depois de muitas conversas, acompanhamos João à sua casa. E lá, encontramos sua mãe aos prantos, inconformada com o jeito questionador do João, dizendo que era nossa culpa. João era brilhante em seus argumentos, mas tivemos que ponderar com ele a forma como ele os empregava, e que não levava em conta que ele tivera mais chances de refletir sobre estes processos do que sua família... Ele voltou a viver com a mãe, que nos “abandonou” durante todo o processo, mas que, no dia da formatura, apareceu, de surpresa, para pedir desculpas. No entanto, João, assim que pôde, saiu definitivamente de casa...

A partir deste caso, passamos a trabalhar, em encontros esporádicos, com as famílias... baseados no mesmo princípio de que as pessoas se constituem em relações e que as relações

são espaços importantes de transformações, onde ocorrem rompimentos com as subjetividades introjetadas.

Outra dimensão importante do Projeto Florescer, tendo em vista o compromisso com um processo de singularização, são os debates políticos, conjunturais, em que os jovens vão se dando conta do reverso da trama social. São momentos muito ricos e muito passionais, já que os debates são acalorados. Motivados por uma reportagem de jornal, ou por uma situação emblemática veiculada nos meios de comunicação, os temas passam a ser objeto de uma reflexão que vai sendo tecida coletivamente. Argumentos e contra-argumentos são levantados, discutidos, mediados, aprofundados, multiplicados. E do conjunto de múltiplas visões e concepções, vamos procurando enfatizar as perspectivas mais potentes e mais críticas, mais ousadas, já que nunca quisemos e não queremos passar uma visão ética relativista ou de pretensa neutralidade política. O Projeto tem uma opção político-pedagógica clara e definida. Em função disso trabalha com os jovens, como eles, de uma realidade de pobreza e quase exclusão. Os jovens não precisam entrar em consenso e muito menos chegar a uma posição definida. Mas todos, estando ou não convencidos das posturas mais críticas, e menos conservadoras, saem conscientes de suas posições. E o processo de descoberta das contradições dissimuladas pelo sistema é quase emocionante, ainda que processual. E nestes debates deixamos claro aquilo que como Projeto e Instituição vemos e pensamos, que pode e deve ser diferente da visão e do pensamento deles.

Ficamos atentos às práticas e aos posicionamentos destes jovens em relação a posturas individuais ou coletivas, sobretudo cotidianas, na linha de uma “transgressão” social. A princípio não trabalhamos o “disciplinamento” como um valor. Ao contrário, pedimos a colaboração e a co-responsabilidade deles diante da construção deste espaço coletivo. E, nesta perspectiva, o processo flui muito bem. Caso haja obstáculos conversamos em roda sobre isso para descobrir o que está acontecendo e o que pode ser mudado. Mas, buscamos desenvolver uma forma de intervenção que vai na contramão da usual: somos flexíveis com as questões consideradas morais, que dizem respeito a cada jovem, mas somos rígidos com a questão ética. Porque entendemos que a ética diz respeito à dimensão de relação e de responsabilidade coletiva. E é um princípio que pode ser discutido, mas é inalienável, porque diz respeito aos “direitos” de uma coletividade. Então, desaprovamos veementemente qualquer ação que desrespeite as normas de coletividade, como pichar as casas (diferente da arte do grafite!), quebrar orelhões, apropriar-se de um celular “encontrado” na rua... Discutimos coletivamente sobre estas ações, sem trabalharmos na lógica de uma punição. Quanto às questões de uma ordem mais moral, que envolvem temáticas, como, por exemplo, a sexualidade, a religião, o

homossexualismo, pulsões de toda ordem, estas questões são trabalhadas de uma forma bastante flexível, amável, compreensiva. Importante, contudo, para o Projeto, é que trabalhemos na iminência dos acontecimentos, e não de forma abstrata, prévia, prescritiva.

Uma Oficina que também contribui para a formação de uma consciência política é crítica é a de Direitos, onde educadores do CDDH buscam, a partir das questões, dúvidas, perguntas, interesses dos jovens, oferecer uma base jurídica na perspectiva dos direitos dos jovens, das comunidades, dos excluídos, sempre numa visão crítica, que contextualiza as leis e aponta também os seus limites. Trabalha-se na perspectiva do que se chama Direito Alternativo.

A perspectiva da arte que atravessa a composição do Projeto e não se restringe a uma Oficina apenas é determinante para a emergência de expressões singulares no Projeto. No enunciado IV aprofundaremos esta perspectiva. O projeto assume a arte como perspectiva *minoritária*, entendendo-o como expressão da própria vida e não como temas e oficinas específicos. O ambiente é artístico. Uma das jovens, Raquel Vargas, que hoje faz Belas Artes na UFRJ, chama a atenção que encontrava no Projeto um estilo mais artístico, do que na própria Universidade. Ela nos diz que na faculdade há muita ênfase nas técnicas, o que contribui para gerar um clima de “frieza”, encontro o Projeto, na sua visão, para além dos espaços específicos de criação artística, como o Teatro, trabalha a arte de forma “profunda, emotiva, ao nível da alma”. Talvez por isso tantos jovens tenham buscado este universo artístico para suas vidas.

O tipo de arte que criam os Filhos da Terra, hoje, é muito desafiante. Como trabalham com elementos da natureza, não há nunca dois elementos iguais e nem obras idênticas. E quando recebem encomendas, deixam claro que podem trabalhar a mesma temática, mas sempre de forma diferente. Quando produzem 1.000 cartões para uma empresa, ao final do ano, produzem 1.000 possibilidades diferentes. A isso se soma os traços de cada um dos jovens, que também são diferentes. Fabiano é especialista em formas humanas; Raquel trabalha as mandalas; Cleonice produz cenários do cotidiano, como colchas de retalhos e lavadeiras; Jeferson adora as paisagens mais angulares, como trens, linhas de trens, casinhas; Vitor e Robson fazem favelas com minuciosidade e perfeição. Já Sidnei, descobriu que seu forte é vender e representar o grupo. Luiz Diego escolheu fazer molduras para os quadros de lascas de bambus.

Não poucas vezes recebemos visitas de empreendedores de instituições governamentais, querendo ajudar a “modernizar” o grupo e “prepará-lo” para inserir-se no mercado de forma mais “competitiva”. Pretendiam criar “facas” e “moldes” que ajudassem os

jovens a criar os minúsculos elementos, com os quais trabalham. E a proposta ainda era a de uma produção “serializada”. Algumas vezes, os jovens ficaram fascinados pelos discursos e pelas facilidades que tais empreendedores ofereciam, demonstrando que sua prática era insustentável. Então buscamos sempre trabalhar de uma forma reflexiva para que eles compreendessem a diferença entre “arte” e “mercadoria”. Chegaram a se submeter a algumas encomendas. Mas não conseguiram fluir nos processos, porque sentiam que aquilo que era prazeroso – criar cada cartão do nada – tornava-se mecânico e pesado. Hoje, por convicção, os jovens não se curvam diante das propostas de serialização e de transformação de seus trabalhos em meras mercadorias. Isso, inclusive, as valoriza, porque quando se inaugura uma exposição, os simpatizantes sabem que cada quadro é único e irrepetível.

Interessante, contudo, é perceber a ligação que eles fazem entre a vida e a arte. Eles partilham da visão de que “a arte complementa a vida e a vida complementa arte”, diz Raquel. Fabiano enuncia que para criar precisa estar bem consigo mesmo, mas que a criação o ajuda a reequilibrar-se em seus processos. Cleonice diz que só consegue entender o seu trabalho quando se sente “artista” e não “produtora”. Enfim, a arte revela-se um instrumento de transformação da vida, também como “obra de arte”, sempre em processo de criação.

Por fim, uma das Oficinas em que eles podem expressar uma ruptura com as formas de modelização são as profissionalizantes, que acontecem na parte final do Projeto. Há meninas que optam para o Curso Mecânica de Motos ou Automóveis, há rapazes que vão fazer Culinária e Corte de Cabelo. Fabiano ressentiu-se de que seu sonho era entrar para o Curso de Cabeleireiro, mas sua mãe o obrigou a ingressar no Curso de Mecânica. Ele diz que foi o Teatro que começou a ajudá-lo a ter coragem de dizer não e que hoje já não faria mais o que sua mãe deseja.

Um dos aspectos mais interessantes do Projeto, em forma de experimentações, é tornar a experiência da vida “transdisciplinar”, mesmo que existam Oficinas específicas. Trabalhar a sexualidade nas Oficinas de Matemática, a arte nas Oficinas de Empreendedorismo, a ética na História, a política no fazer Teatral, os afetos nas Oficinas de Matemática.... Por alguns anos, quando nós, educadores, não precisamos nos dividir em outras funções e projetos, isso foi possível, porque participávamos todos das Oficinas, independente se éramos os responsáveis por elas. Isto possibilitou um fluxo, ininterrupto, onde a vida como potência sempre ocupou a centralidade.

Raquel hoje encontrou o seu caminho estudando Belas Artes na UFRJ; Rômulo está cursando faculdade de Dança na Unirio; Laércio está estudando Psicologia e se dedica às

artes cênicas; Cleonice canta em um Coral, faz teatro e vive de sua arte; Jeferson, Luiz Diego, Fabiano e Sidnei participam de um grupo Filhos da Terra, de arte ecológica e estão ministrando um Ponto de Cultura; André estuda História, na Uerj; Ulisses é funcionário da Fundação Cultura de Petrópolis, Renata está terminando Psicologia e hoje é educadora do Projeto Florescer, Ariana concluiu o curso de Pedagogia e é uma segunda educadora do Projeto Florescer, Fabiano é o terceiro educador do Projeto Florescer... São muitos processos em uma metamorfose contínua, em vários sentidos, gerando outros processos e metamorfoses imprevistas, bonitas, repletas de potências de vida.

V. ENUNCIADO IV: POR UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA



Figura 4: *Três Mundos* (M.C. Escher, 1955)

Uma Educação Ambiental comprometida com as forças da vida não se fixa em modelos prontos, externos, prescritivos e *a priori* ideais de morada e de habitantes. Ela evidencia muitos modos de morar, existir e de coexistir que são delineados numa perspectiva de afirmação da vida, de encontros e afetos que expandem uma potência de agir e uma vontade de viver e a transformam em obra de arte em constante processo de criação e autocriação, caracterizando a Ética como Estética da Existência.

Seguindo a perspectiva das narrativas literárias como forma de expressão e compromisso com a diversidade de maneiras de conhecer, de narrar o conhecimento, e de conjugar inteligibilidade e sensibilidade, introduzimos o enunciado com uma composição musical que expressa o significado da vida que se traduz em seus modos de habitar.

VILAREJO

(Marisa Monte, Pedro Baby, Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes)

Há um vilarejo ali
Onde areja um vento bom
Na varanda, quem descansa
Vê o horizonte deitar no chão
Pra acalmar o coração
Lá o mundo tem razão
Terra de heróis, lares de mãe
Paraíso se mudou para lá
Por cima das casas, cal
Frutas em qualquer quintal
Peitos fartos, filhos fortes
Sonho semeando o mundo real
Toda gente cabe lá
Palestina, Shangri-lá
Vem andar e voa
Vem andar e voa
Vem andar e voa
Lá o tempo espera
Lá é primavera
Portas e janelas ficam sempre abertas
Pra sorte entrar
Em todas as mesas, pão
Flores enfeitando

Os caminhos, os vestidos, os destinos

E essa canção

Tem um verdadeiro amor

Para quando você for

5.1 Vilarejos, Moradas, Casas

A canção acima, gravada pela cantora e compositora Marisa Monte, em cada uma de suas frases nos lança dentro de um espaço-tempo estético, afetivo e sensível, impregnado de visões, de cheiros, de paladares, de sons, de afetos, de inclusão e aconchego. Se o Vilarejo não existe em nossa realidade concreta e nem no mundo, ou se existe parcialmente, em momentos e possibilidades, existe, entretanto, em vestígios, no mundo de nossas lembranças, de nossas infâncias, de nossos desejos, de nosso inconsciente como um modo de existência, um modo de habitar o mundo, um modo de viver e conviver nas diferentes casas e moradas – seja o corpo, a casa, o Planeta – onde a vontade de existir e a potência de agir é expandida.

É na perspectiva do Vilarejo, das Moradas e das Casas que enunciamos uma reflexão da Ética* como Estética*, trazendo-a ao campo dos processos de educação ambiental*, numa constante tensão, quase fio de navalha, entre o que não mais queremos e entre o que necessitamos. Vale explicar: se por um lado, esta pesquisa buscou enunciar o quanto os processos políticos e pedagógicos se encharcaram de prescrições, de normatividades, de ideários com princípios, meios e fins, de processos de subjetivação, de estratégias de culpabilização, de infantilização*, de amedrontamento, enfim, de estratégias modelares – processos que precisam ser desnudados, expurgados, superados -, por outro lado, a humanidade não pode prescindir de um *Ethos*, no sentido atribuído por Boff (1999, p. 102), como “capacidade de ordenar responsabilmente os comportamentos com os outros e com o mundo circundante, para que possamos viver na justiça, na cooperação e na paz, no interior da casa comum dos humanos”, já que a casa é comum e a vida é um direito de todos e não apenas de alguns.

O presente e último Enunciado IV ocupa-se da questão da Ética como Estética, e parte da constatação de algumas ausências apresentadas em forma de interrogações: Em que consiste uma nova compreensão de ética, que não seja expressão de princípios modeladores, morais e coercitivos, mas expressões de uma autonomia e responsabilidade humanas em um

contexto mundial de injustiças sociais e ambientais? Que dimensões e valores o campo dos processos de educação ambiental pode postular para além de um universalismo ético, que tem transformado questões básicas da existência em normas externas, legais e abstratas? Que dimensões e valores o campo dos processos de educação ambiental pode postular para além do relativismo ético, em um contexto marcado por desigualdade e injustiças, que pode ser capturado pela lógica neoliberal, que incentiva o individualismo, banalizando a vida? É possível fundar uma Ética como Estética, ou seja, uma ética racional que se manifeste como estética sensível? Que espaço e tempo a Educação Ambiental têm dado para a invenção e criação de novas formas de se relacionar, de pensar, de falar, de escrever, de produzir saberes e práticas inusitadas, de sentir e de produzir sentido, para além de se ocupar com questões específicas à esfera ambiental? Como fortalecer um Projeto de Educação Ambiental que não reduza a vida a um problema a ser resolvido, em uma finalidade dada *a priori*, em um ideário de valores pedagógicos ou políticos, mas em um meio em si mesmo, cuja potência seja capaz de inventar muitas e inusitadas ecologias?

A proposta deste enunciado é traçar linhas de fuga* para longe das discussões clássicas sobre Ética e Moral, ou sobre maldade e bondade. Quero evitar, mais uma vez, uma historiografia e uma reflexão metafísica sobre a questão da Ética. O objetivo é a construção de uma noção de Ética como Estética, ligada a um modo de vida nas Moradas, que supere as polaridades de um universalismo ético que não consegue dar conta das multiplicidades e singularidades na contemporaneidade, e a de um relativismo ético que, em nome de uma estética, fique restrito à criação de um si mesmo. Desta forma, recorreremos a alguns conceitos, em busca de seus sentidos (nem sempre formulados em função da problemática em questão), que possam fundamentar tal discussão - como as noções de *ethos* e *daimon** gregos; o “cuidado de si”* em Foucault; a noção de “compromisso quântico”* para Zohar; os conceitos de “afeto”* e “potência de agir”* em Espinosa; a noção de “estética da existência”* em Nietzsche -, que nos permitem empreender um processo de criação de novos sentidos para uma Ética. Como estudo de caso, o enunciado ainda é composto de uma análise descritiva e literária de como se elabora processualmente um processo político e pedagógico, comprometido com a ética como estética e com a vida como obra de arte, para os jovens do *Projeto Florescer: arte-educação, cidadania e ecologia para jovens*.

A questão da importância de um *Ethos* ganha ainda mais relevância em uma pesquisa que busca se ocupar, prioritariamente, de nexos, conexões e relações. A dimensão ética emerge no contexto e no âmbito das relações, da qualidade das relações diante das alteridades.

E aqui, neste ponto, da importância de um *Ethos*, apresento uma forma de pensar, de trabalhar e relacionar ideias e pensamentos que talvez possam significar uma dissonância consciente e assumida em relação ao pensamento de Deleuze, Guattari, com quem busquei dialogar até então. Isto se deve ao fato de que uma das fortes características do pensamento de Deleuze, Guattari e Foucault é o rompimento com uma lógica idealista e abstrata, que se ocupa de questões relativas à totalidade e unidade da realidade. Eles rompem com um pensamento que se ancora em princípios e fins estabelecidos *a priori*, como pontos de partida e pontos de chegada. Não apreciam a representação, a interpretação, a metáfora, porque afirmam a vida como imanência*, como acontecimento, como atualidade e não como rebatimento a fatos passados e modelares. Tais autores, sobretudo Deleuze e Guattari, com sua lógica do rizoma*, propõem uma ruptura com as genealogias e linearidades – que se baseiam numa imagem do conhecimento como árvore – e propõem uma lógica horizontal e interconexa dos rizomas – que se baseia numa imagem do conhecimento como bulbos e raízes radiciformes. Tal lógica inaugura conseqüências, como o interesse pelas circunstâncias e pelos acontecimentos e não pelas coisas e essências (DELEUZE, 2004, p. 37). Suas questões não dizem respeito à “existência das coisas, pessoas ou sujeitos³¹” (DELEUZE, 2004, p.38) e postulam “modos de individuação” que são extrapessoais e modos de subjetivação, que são processos. Deleuze faz uma síntese desta lógica:

Não possuíamos o gosto pelas abstrações, o Uno, o Todo, a Razão, o Sujeito. Nossa tarefa era analisar estados mistos, agenciamentos, aquilo que Foucault chamava de dispositivos. Era preciso, não remontar os pontos, mas seguir e desemaranhar as linhas: uma cartografia, que implicava numa microanálise (que Foucault chamava de microfísica do poder, e Guattari, micropolítica do desejo). É nos agenciamentos que encontraríamos foco de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chamou de “a atualidade”. O atual ou o novo, talvez seja a *energeia*, próxima de Aristóteles, mais ainda mais de Nietzsche (embora Nietzsche o tenha chamado de o inatural) (DELEUZE, 2004, p. 108-109).

Se por um lado, o pensamento de tais autores - sobretudo Deleuze, Guattari e Foucault, e também naquilo que se aproximam e dialogam com Nietzsche -, são construtores de novas possibilidades e nos mostram, como afirma Assmann (1996, p. 52), nas pistas de

³¹ Para Deleuze “Os nomes próprios designam forças, acontecimentos, movimentos e motivações, ventos, tufões, doenças, lugares e momentos, muito antes de designar pessoas” (DELEUZE, 2004, p. 48).

uma pós-modernidade, “os ridículos de nossas crenças hiperbólicas”³² (ASSMANN, 1996, p. 52), além de denunciarem “as fissuras da racionalidade moderna” (1996, p. 56), por outro lado, dão-nos a sensação de um relativismo renitente e incômodo sobretudo em relação aos valores que a modernidade promulgou, como a totalidade, a unidade, a racionalidade, uma história progressiva e linear, um modelo de emancipação.

No que diz respeito à questão de um *Ethos*, o pensamento de tais autores vai suscitar um debate longo que se aprofunda. Afinal, no horizonte do campo dos processos de educação ambiental, podemos prescindir de uma ética tendo em vista uma estética? É possível fundar uma Ética como Estética? O que podemos construir para além de um universalismo ou um relativismo ético? Em que consiste uma nova compreensão de ética, criativa, que não seja expressão de princípios modelares, mas expressões de uma autonomia e responsabilidade humanas? Como conciliar eticamente as tendências de uma macro e de uma micropolítica, onde as demandas singulares, da ordem do desejo dialoguem com a dinâmica de uma vida social? A que ponto podemos conceber uma postura relativista da ética em um contexto marcado por desigualdade e injustiças? Devemos apostar numa ética racional, como escolha, ou numa estética sensível, como possibilidade? Uma ética para as pessoas ou uma ética para os governos e para a política?

5.2 Crise Ética I: o esgarçamento do tecido social (*complexus*)

As evidências estão em todas as partes e veiculadas por todos os meios de comunicação: há uma deterioração massiva das relações diante dos valores e princípios que orientam instituições políticas e sociais, governamentais e não-governamentais, religiosas, educacionais, financeiras. Há uma crise de princípios e de valores que corrompe projetos, instituições e pessoas. E não parece se constituir apenas em uma crise endêmica, mas epidêmica, que atravessa a prática cotidiana e se estende, inclusive, em momentos de fragilidade histórica, como em períodos de tragédia e catástrofes. Atravessa os mais altos e os mais elementares escalões da vida em sociedade, as macro e as micropolíticas, põe em xeque aspectos importantes da vida, e ameaça o próprio futuro do Planeta.

Há um site, Wikipédia, sobre os escândalos políticos no Brasil, a partir dos anos 1970. Há uma longa listagem, onde se pode clicar e ler sobre em que consiste cada um destes

³² Assmann parece se referir à chamada “dúvida hiperbólica” que deriva do pensamento cartesiano e se manifesta em um permanente inquirir acerca do estatuto de verdade das realidades que se instituem como tal. É considerada hiperbólica porque exagerada. Para “Assmann” tais crenças exageradas tornam-se ridículas.

escândalos. Na década de 70, listam-se 22 grandes escândalos. Na década de 80, 18. Na década de 90, 96 escândalos e na década de 2000, 69. Mas apenas em 2010, listam-se 18... o que é de se estranhar, considerando os últimos anos de um governo que consideramos de esquerda, e cuja bandeira de luta, entre outras, foi a de uma ética na política. E este é apenas um entre inúmeros sites que trazem listas incomensuráveis de fatos, cuja leitura nos provoca um enorme desgaste, sobretudo pela maneira como os fatos subestimam os cidadãos brasileiros que somos. Isto em se tratando de escândalos políticos. E por que não, da banalização de uma questão determinante das relações sociais?

Mas os últimos anos também têm mostrado outros tipos de escândalos, antes encobertos, como os que envolvem a Igreja Católica, na questão da pedofilia e do homossexualismo por parte de religiosos muitas vezes renomados.

Como Deleuze e Guattari bem teorizam, tais sistemas políticos, religiosos, econômicos, culturais, sociais são modelizadores da sociedade em todos os âmbitos, passando pelo profissional, pelo social, pelo erótico, pelo psíquico, pelo educacional, pelo familiar, pelo lingüístico. Se tais modelos são nossas referências, hoje constituem “referências sem referências”. Em outras palavras, a sociedade vai se constituindo sob condições cotidianas, práticas e incisivas de negação, de antimodelos. E por outro lado, tais sistemas são retroalimentados cotidianamente pelas práticas desta sociedade, desde as menores e mais particulares, até as maiores.

Se isto sempre aconteceu nas sociedades de todos os tempos, por um lado, por outro, a crise ética é um fenômeno que tem tido maior destaque na forma de deterioração das múltiplas relações.

Neste sentido, Lesbaupin (2010, p. 11-12) evidencia a relação entre a propagação do neoliberalismo como ideologia, a partir dos anos 70, e a mudança no horizonte dos valores que davam sustentação às sociedades, que resultou num desmonte do consenso moral (direitos humanos e sociais) que referenciava uma vida em sociedade. O bem estar social, de responsabilidade do Estado, será deslocado para a dimensão do indivíduo e de suas competências. Os direitos passam a ter conotação de “privilégios” e as lutas passam a ter conotação de “corporativismo”, numa estratégia massiva de desqualificação. O autor ainda evidencia que os novos valores vêm esgarçando a trama social com o estímulo à competitividade, a depreciação da solidariedade, a negação da proteção social que dão partida a uma luta dos pobres por sobrevivência e dos setores médios, por ascensão a qualquer preço. Neste contexto, Lesbaupin situa a crise ética:

Ao mesmo tempo, vem ocorrendo um fenômeno que reforça este desprestígio de valores que contribuíam para a coesão social: cresce a corrupção no meio das autoridades públicas – em setores do Executivo, entre parlamentares (Legislativo), em representantes do Judiciário – daqueles que, por sua função, deveriam ser mais responsáveis. A prática da utilização da função pública a serviço dos interesses privados se difunde. Na medida em que muitos executivos e as maiorias parlamentares (pensando na América Latina, por exemplo) foram levados a se colocar a serviço dos interesses do capital financeiro, acabaram se opondo aos interesses da maioria da população. A corrupção foi o meio, digamos “oficial”, utilizado para dobrar os recalcitrantes (compra de votos/cooptação) (LESBAUPIN, 2010, p. 12).

Lesbaupin, citando o psicanalista Jurandir Freire Costa, chama a atenção para uma perda de referências em forma do que o autor chama de “anomia”, e, citando o jurista Fábio Comparato, para a “perda do sentido da *res publica*”. E conclui postulando que “há uma cultura favorável à ‘imoralidade’” (LESBAUPIN, 2010, p. 12).

5.3 O *Ethos*, como Morada e o *Daimon*, como Gênio Protetor

Segundo Boff (2000, p. 34), estudioso da temática da Ética, uma primeira distinção se faz necessária. Embora Ética e Moral se articulem, como princípios e como maneiras de expressão dos princípios, a Ética é singular, no sentido de pertencer à natureza humana, enquanto a Moral tem a ver com as múltiplas formas como a Ética se manifesta histórica e culturalmente. A Ética também se caracteriza por ser parte da filosofia: “Considera concepções de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano e de seu destino, estatui princípios e valores que orientam pessoas e sociedades (BOFF, 2010, p. 37). Já a Moral encontra-se ligada à vida concreta: “Trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores culturalmente estabelecidos” (BOFF, 2010, p. 37). Neste sentido, podemos entender a Moral como contextual e a Ética como mais universal.

Em termos etiológicos, no entanto, a palavra Ética vem do grego *Ethos*, que pode ser escrito de duas formas: com *eta* (ε) significa “morada”, o “habitat humano”, o “abrigo permanente dos animais e seres humanos” (BOFF, 1999, p. 102); também significa “caráter, jeito, modo de ser, perfil de uma pessoa” (BOFF, 2010, p.38). Com épsilon (η) tinha o sentido semelhante ao de Moral (*Mos-mores*, em latim), que significa o “conjunto de valores e de hábitos consagrados pela tradição cultural de um povo” (BOFF, 2010, p. 36). A Ética deriva de *Ethos*.

Ainda que entendamos que a humanidade passa por uma crise ética, é interessante observar com que frequência se recorre à temática da Ética, legitimando-a como uma dimensão imprescindível, política, ainda que inexistente. Já a Moral vem sendo historicamente desgastada, identificada com o peso das normatividades e das posturas que

dizem respeito aos indivíduos, sobretudo em relação a aspectos de ordem íntima, com conotação bastante sexual.

Boff (2010, p. 32), buscando o fundamento grego de *Ethos*, trará outro conceito que fez parte da crise grega vivida no século VI aC em face do surgimento da razão crítica: a noção de *daimon*. Em grego clássico, *daimon* não significa demônio, mas sim “anjo bom”, “gênio protetor”, a própria “voz da interioridade”. Costa (2002, p. 101) evidencia que o *daimon*, na literatura grega, aparece como uma manifestação do divino, ao lado de *theoi*, sendo que o *daimon* caracteriza-se não como divindade individual, mas manifestação genérica do divino. Ainda segundo Costa (2001), em *Trabalhos e os dias*, de Hesíodo, as funções dos *daímones* são bem definidas:

Segundo o poeta, os homens que viviam na idade do ouro, após o término do período destinado a eles, foram transformados por desígnios de Zeus em *daímones*, espécie de protetores dos mortais, para vigiarem as suas decisões e, em alguns casos, distribuírem riquezas. (Os trabalhos e os dias, versos 120-126). Esses *daímones* vagariam pela terra, mas não seriam vistos pelos homens, que perceberiam a sua presença unicamente por suas ações benéficas (COSTA, 2001, p. 101).

Costa (2001) identifica em Platão diversos sentidos para *daímones*, em contextos diferentes. Eles aparecem como “um grande gênio”, no *Banquete*, atuando como “mensageiros” e “intérpretes”; Em *Fédon* e na *República*, como “guias das almas”, na vida e na morte. Em Sócrates, o *daimon* aparece, segundo as fontes de Platão e Xenofonte, de forma permanente, como “guia e conselheiro pessoal”, uma espécie de intermediários entre os deuses e os homens, que buscam guiar os últimos pelas sendas mais benéficas, não interferindo, contudo, nos destinos e nas escolhas destes.

Há ainda uma atribuição dos *daímones*, como “protetores de homens e lugares”

O primeiro aspecto é a referência no *Político* de um tempo feliz, regido por Cronos, onde os *daímones* eram os encarregados de prover todas as necessidades dos homens. Nesse período, não havia ainda o Estado, com suas respectivas constituições, sendo os *daímones* os responsáveis também pelo convívio social entre homens e animais. Eles, como pastores zelosos, não podiam descuidar de suas obrigações, pois estavam submetidos ao poder do deus Cronos (271 d). A contraposição de dois tempos, o de Cronos e Zeus, como modelos de felicidade, enfatiza o melhor tipo de vida, aquele onde os *daímones* conduzem os homens e estes sem esforço, apenas desfrutam o que lhes é oferecido, ou aquele onde cada homem é obrigado a conduzir a sua própria vida, sendo portanto, responsável pelas suas conseqüências, sejam boas ou más. No primeiro caso, apesar dos homens possuírem a *phrónesis* que completa o estado de felicidade, os *daímones* são concebidos como responsáveis por ela. Essa condição de felicidade plena, como responsabilidade dos *daímones*, explica por um lado, a relação da *eudaimonía* com a atuação de um bom *daimon*. E por outro lado, exclui a possibilidade da infelicidade, uma vez que no tempo de Cronos os *daímones* não atuavam de forma desfavorável com os homens. A infelicidade surge somente no tempo de Zeus, quando os homens orientam-se por si mesmo, não percebendo a orientação direta com o seu “*daimon*”, como ocorre com Sócrates (COSTA, 2001, p. 104-105).

Para além de gênio protetor, anjo bom, voz de interioridade, mensageiro, intérprete, guia e conselheiro pessoal, protetor de homens e lugares, Boff (2010, p. 34) atualiza a sua compreensão do *daimon*, reconhecendo nesta dimensão um dado tão objetivo como “a libido, a inteligência, o amor e o poder”

Nós diríamos, é a voz da interioridade, aquele conselheiro da consciência que dissuade ou estimula, aquele sentimento do conveniente e do justo nas palavras e nos atos que se anuncia em todas as circunstâncias da vida, pequenas ou grandes. Todos possuem o *daimon*, esse anjo protetor que nos acompanha sempre [...] (BOFF, 2010, p. 34).

Mais à frente irá definir o *daimon* como “o tato pelo que é justo e bom”, o “*feeling* para o que, em cada situação, deve ser feito” (BOFF, 2010, p. 35).

Associando o *daimon* ao *ethos*, Boff cita um aforismo (119) de Heráclito, no ano 500 aC, que unia os dois conceitos: “o *ethos* é o *daimon* do ser humano”, no que traduz “a casa é o anjo bom do ser humano”. E aqui, nesta afirmação, Boff situa “a chave de toda construção ética”, de uma abordagem existencial da casa, como “experiência originária”. Analisada e compreendida a partir de dentro, a Morada diz respeito ao “conjunto das relações” que o ser humano estabelece com o meio natural: “Morada é tudo isso, portanto algo não material, mas existencial e globalizante, um modo de ser das coisas e das pessoas” (BOFF, 2010, p. 34). O bom astral da morada “providencia o *daimon*, o anjo bom, o gênio benfazejo e protetor” (BOFF 2010, p. 34). O *daimon* seria, então, aquela voz interior que nos inspira a morarmos bem em qualquer uma de nossas casas e moradas – o corpo, a cada individual, a cidade, o país e o planeta -, respeitando as relações que aí existem.

Boff (2010, p. 35; 41-44) avalia como trágico o “esquecimento” do *daimon*, como “percepção ética de base, ou senso moral” que foi substituído por um *ethos*, como “sistema racional de princípios”, por obra da razão crítica de Platão e Aristóteles, Kant e Shopenhauer, que normatizaram e universalizaram os sistemas éticos. Uma das conseqüências, além da abstração do *ethos* e sua retirada da vida concreta, é que tais sistemas passaram a funcionar de forma imperativa, quais “superegos castradores, mais do que inspiradores de comportamentos criativos” (BOFF, 2010, p. 35). A dimensão externa, da norma e da ordem, sobrepôs-se à voz interior, “degradada a superego psicológico, a interesse de classe”. Outra conseqüência é que a Ética seguiu o destino de uma racionalidade, tornada instrumental-analítica, responsável pela dessacralização do mundo. Circunscrita no âmbito da razão, fechou-se para outras dimensões da existência, “perdeu o coração e o *pathos*, a capacidade de sentir em profundidade o outro” (BOFF, 2010, p. 44). Outra conseqüência ainda está na separação e dicotomização das dimensões da vida, como razão e emoção, ética pública e ética privada,

como âmbitos distintos. Por fim, na fundação de uma sociedade que se pauta pela “legalização das várias práticas pessoais e sociais aceitas oficialmente, sem se questionar a que servem” (BOFF, 2010, p. 43).

Em função do esquecimento trágico do *daimon*, Boff propõe:

Se quisermos uma revolução ética que responda aos desafios de nosso tempo, devemos desentulhar e liberar o *daimon* interior e começar a auscultá-lo de novo. No termo, precisamos resgatar o bom senso ético, aquilo que simplesmente deve ser, pois essa é a missão que o *daimon* desempenha dentro de nós. Ele é a fonte da criatividade ética e moral. Ele nos sugerirá como ordenar a casa que é a cidade, o Estado e a Casa Comum planetária (BOFF, 2010, p. 36).

Podemos tomar de empréstimo os sentidos atribuídos à dimensão de um *daimone* construir outros, numa tentativa de adaptá-lo à nossa contemporaneidade, como uma potencialidade importante a uma ética que se pautar por uma nova lógica, que desinvista dos modos externos, prescritivos, modelizadores e racionais, que corroboram para uma cultura da excentricidade e distração, e que volte a sua atenção para formas mais sensíveis, internas, singulares, sinérgicas aos processos de emancipação e singularização* dos sujeitos. Nesta perspectiva, a dimensão de uma *daimon* significa um realinhamento do ser humano em e com sua morada, que o recoloca em contato com a intuição, com os processos de orientação internos, com uma inspiração e uma inventividade, com um discernimento e bom senso que advém da reflexão e do silenciamento. A humanidade encontra-se exilada de si mesmo, de seus processos, da escuta das dimensões essenciais da existência, como nos dizia Guattari (1986), da experiência de viver numa singularidade de si. Tal dimensão não é exterior, no sentido de transcendente, mas interior e imanente, porque o contato com ser com tal dimensão só se dá na imanência dos encontros.

Uma dimensão ética, para além da proliferação de princípios, precisa estar atenta a um certo esvaziamento. Talvez Nietzsche tenha expressado isto quando se referia à eticidade: “Temos de aprender a *desaprender*, - para afinal, talvez muito tarde, alcançar ainda mais: *mudar de sentir*” (NIETZSCHE, 1978, p. 169). Ele afirma tal pensamento em um contexto onde reconhece que muitas ações não-éticas devam ser evitadas e muitas ações éticas devam ser cultivadas. Sua discordância dizia respeito, no entanto aos fundamentos das ações não-éticas e das ações éticas. Ele postulava outros. O que significa afirmar valores que se firmem em outros fundamentos? Quais seriam estes? Nietzsche entende a ética como experiência de si mesmo, de uma vida que se gere a partir de si mesma, do ser humano que é capaz de construir o seu próprio destino a partir da imanência de suas relações, do humano-artista, capaz de criações. A isso denominou sua “estética da existência”, que implica em afirmar a vida como

“obra de arte” e o humano como “artista”, cuja criação de si mesmo se dá através de um exercício de singularidade e de autodeterminação.

5.4 Crise ética II: crise de um modelo de ser humano e de relações?

Por trás da grande crise social e política, deparamo-nos com um ser humano com diversas heranças que constituem uma espécie de obstáculos epistemológicos* à criação de um novo sentido ético e relacional. Heranças fundadas em dicotomias. Zohar, em sua obra “O Ser Quântico”, crítica da modernidade, busca compreender as questões de identidade, consciência e relacionamento a partir dos postulados de um modelo físico quântico, porque compreende que se os processos filosóficos e psicológicos foram formulados tendo como base um modelo físico clássico, à medida que este modelo passa por uma mudança, precisamos repensar estes processos filosóficos e psicológicos sobre novas bases:

Há algo profundamente errado nas abordagens tradicionais dos problemas mente-corpo, pois todas se apóiam fundamentalmente em ideias antiquadas sobre a matéria e/ou deixam de perceber como as ideias mais atualizadas (as que vêm da física quântica) poderiam contribuir muito para explicar como algo que acontece com o nosso cérebro físico (objetivo) pode dar origem a todas as características mentais associadas à mente (subjéctiva) [...] A dualidade onda-partícula é uma boa metáfora para um relacionamento mente-corpo [...] (ZOHAR, 1990, p. 116-117).

Tal temática é de suma importância ao se refletir sobre Ética, porque o *ethos* emerge como problemática e imperativo nas formas e modelos de relacionamento dos seres humanos, seja consigo mesmo, seja com o outro, seja com outras formas de vida, seja com a natureza e o planeta. E os modelos relacionais guardam estreitas relações com os modos como concebemos a nós mesmos e como nos tornamos. Zohar relaciona uma “capacidade de ser” na perspectiva do momento “partícula” da matéria e uma “capacidade de se relacionar”, como expressão do momento “onda” da matéria. E se interroga: “Como dois indivíduos *conseguem* se encontrar de tal forma que ambos são modificados internamente por esse encontro e que o próprio *encontro* adquire uma identidade?” (ZOHAR, 1990, p. 117).

Para Zohar, a corrente individualista do pensamento moderno, que se manifesta tanto no indivíduo quanto na sua incapacidade relacional, é influenciada pelo pensamento cartesiano da instituição “do ponto de vista da primeira pessoa do singular do *cogito* isolado, o ‘eu’ que pensa e que não é nada mais do que o seu pensar” (ZOHAR, 1990, p. 156). Esta corrente moderna se fortaleceu através de um encontro: o dualismo cartesiano e o mecanicismo newtoniano:

O isolamento cartesiano foi reforçado pela física de Newton, cujo conceito de matéria, como certo número de bolas de bilhar distintas e indivisíveis, complementou, por sua vez, as mentes separadas e indivisíveis de Descartes. A noção de relacionamento como um conjunto de influências *externas* operadas entre estranhos tornou-se paradigma para todo o relacionamento [...] Bolas de bilhar não se “encontram”, não entram uma dentro da outra, alterando-se mutuamente as qualidades internas (ZOHAR, 1990, p. 156).

Assim Zohar compreende um processo de “impermeabilidade” do ser humano ao outro, aos encontros e a tudo o que se encontra fora de si mesmo como um paradigma do indivíduo isolado, que ainda é atual, reforçado pelo pensamento existencialista e sobretudo pelo pensamento freudiano, que se centrou na psicologia do indivíduo e que se ocupa dos relacionamentos e dos objetos apenas sob o ponto de vista do sujeito (ZOHAR, 1990, p. 157). Citando as palavras do psiquiatra americano Jerome Frank, Zohar afirma que apesar da diversidade das psicoterapias, todas elas se assentam sob um sistema de valores focado na auto-realização individual, do indivíduo como centro de seu universo moral e dos outros como produtos desta auto-realização (ZOHAR 1990, p. 191).

Deleuze e Guattari (2004, p. 22; 28) também fazem duras críticas à Psicanálise por seu caráter reducionista, que compreende o ser humano não como multiplicidades relacionais, mas como decalque de uma cena familiar particular, como uma caixa de ressonância de suas relações parentais. E o inconsciente ou as cartografias do desejo, que seriam rizomáticas*, como decalques de um Édipo, como representação e não como produção. Eles fazem a crítica: “Tão logo descobria a maior arte do inconsciente, a arte das multiplicidades moleculares, Freud já retornava às unidades molares, e reencontrava seus temas familiares, o pai, o pênis, a vagina, a castração... etc. (Na iminência de descobrir um rizoma, Freud retorna sempre às simples raízes” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 40). Em outra passagem, dizem: “Reprova-se a Psicanálise por ter se servido da enunciação edipiana para levar o paciente a acreditar que ele ia produzir enunciados pessoais [...] (DELEUZE E GUATTARI, 2004, p. 51). Tais autores percebem que no modo de conceber o ser humano, sua dinâmica psíquica e os itinerários de uma micropolítica, a Psicanálise transforma multiplicidades em clausura arbórea, incapacitando o ser humano para sua natureza de multiplicidades* e relacionamentos.

Para Zohar, o “cerne conceitual da visão de Freud é que o mundo consiste em seres e objetos, cada qual estranho ao outro em virtude de uma diferenciação essencial” (ZOHAR, 1990, p. 190). A psicologia freudiana, assim, distingue indivíduos e objetos e não possui nenhuma estrutura conceitual para os relacionamentos, a não ser o conceito “catexia”, que significa “um investimento de libido em algum objeto interno ou externo” (ZOHAR, 1990, p. 194). Na mesma linha, segundo Zohar (1990, p. 195), em Freud não haveria bases para um

relacionamento nem com a natureza e nem com valores. Em relação à natureza, ela é concebida por instintos e forças irracionais, que nos humanos se manifestam como sexualidade e agressão de um *id* (isso), que precisa ser subjugado racionalmente por um *ego* (racionalidade). Assim, como seria possível um compromisso com aquilo que representa as nossas pulsões mais fortes, perigosas, primitivas e irracionais, com algo que equivale à nossa “fera interior”? Já os valores surgem da “sublimação”* ou transformação daquelas pulsões pelas instâncias do *superego* (introjeção dos valores sociais e ditames morais), que não fazem parte intrínseca de nós, mas, como diz Zohar, são, “antes, impostos de fora exatamente para dobrar essa natureza” (ZOHAR, 1990, p. 195). Como nos comprometermos com uma instância tão estranha a nós?

Um outro aspecto também que impossibilita, segundo Zohar, a predisposição para os relacionamentos e o compromisso com o outro, é a tendência narcisista de nossa cultura, alimentada igualmente pelo mesmo modelo da psicologia do indivíduo. Citando Lasch, Zohar (1990, p. 187) explica que a cultura narcisista é a que se caracteriza por centrar-se em um “eu” e no “meu”, onde o centro dos valores emana e retorna ao “eu”. O narcisismo se caracteriza por uma fixação em uma “imagem” que se tem de si mesmo, que é projetada como um modelo de identificação. O que se assemelha ou alimenta tal imagem é considerado bom e o que se afasta ou questiona esta imagem é considerado ruim. Em função da fixação num modelo de ser, o narcisismo revela também uma incapacidade do ser humano estabelecer relacionamentos baseados numa alteridade, que sejam significativos para si mesmo e para os outros.

A crise deste sujeito moderno, para a autora, consiste na própria redução e adequação do ser humano a este modelo:

O ser voltado inteiramente para si mesmo, sem nada a não ser ele mesmo como fonte de significado, verdade e valor, não recebe nutrição que o sustente. É como uma planta que foi colocada num vaso debaixo de um barracão de jardim em vez de lá fora, no solo e sob a luz do sol. Logo suas raízes secam, e as folhas murcham. Nas palavras de Bloom, ‘deve haver um lado de fora para que o lado de dentro tenha significado’ (ZOHAR, 1990, p. 192-193).

Tais obstáculos psíquicos, culturais, epistemológicos, enfim, são constituintes – não inerentes! – a um ser humano em crise, “refém” de seu próprio processo de subjetivação, que o adocece, por um lado, e cuja doença, por outro, legitima o processo, num ciclo interminável, ainda que não irreversível. Mas a pista para tal reversibilidade se encontra num enunciado-questão da própria autora, que constitui, também, as condições a partir das quais podemos pensar numa Ética que se paute por outra lógica:

A base essencial de qualquer compromisso é que somos definidos por certas coisas, que elas são em certo sentido aquilo de que somos feitos. Um senso de compromisso requer um senso íntimo de “estar em casa” [perspectiva de um *ethos* como morada! – apontamento meu] com aquelas coisas com as quais iremos nos comprometer – sejam valores espirituais como “verdade” ou “beleza”, ou relações interpessoais ou sociais (amigos, família, comunidade, país), ou a própria natureza. Uma pessoa descompromissada diz coisas deste tipo: “não tenho nada a ver com isso”. Uma pessoa narcisista *sente*: “não tenho nada a ver com isso” (ZOHAR, 1990, p. 194).

As bases para uma nova compreensão do ser humano se pautam por outros princípios, inspiradas por outro modelo, microfísico, onde a “permeabilidade” do ser com os outros e com o mundo é algo central, onde as condições para os “nexos” possam ser estabelecidas. Ela destaca a importância de um “compromisso”, definido como um processo de aproximação, de familiarização, onde algo torna-se parte de nós. Relação, contudo, que nem é dirigida “para” os outros e nem “projetada” sobre os outros ou algo, mas “com” o outro, como “parte da definição do próprio ser” (ZOHAR, 1990, p. 198). Na perspectiva quântica, há a possibilidade de uma relação sujeito-com-sujeitos*, já que atribuir subjetividade significa atribuir capacidade e potencial relacional.

Numa perspectiva quântica, não existem pessoas isoladas. Há uma base para os compromissos e as relações, porque compartilhamos todos da mesma Morada e somos passíveis da mesma dinâmica dos processos da vida. Existem singularidades, mas “cada um é uma breve manifestação de uma particularidade” (ZOHAR, 1990, p. 206), que, por sua vez, está em co-relação, local ou não-local, com outras particularidades, o que faz de nós seres de responsabilidade.

Tal perspectiva somada a outras, como a complexidade, possibilitam-nos superar um estranhamento e uma hostilização de toda alteridade, do “eu” que se acostumou a estar “sobre” e “contra” o outro; da noção de objetos e coisas que constituem, para nós, dimensões apartadas de nós, passíveis de exploração; de uma natureza que se constitui como uma dimensão de “fora”, cuja existência existe para ser explorada, domesticada e a serviço dos projetos humanos; de um antropocentrismo, de matriz racionalista, que nos aparta de tudo o que não se conforma a um modelo (inclusive alguns seres humanos e povos); de uma dicotomia, que nos separa do mundo, do outro, da natureza - que instaura, de forma ilusória e alienada, um “dentro” que se contrapõe a muitos “foras” depreciativos (o que está “fora” da minha mente, da minha vida, da minha casa, da minha cidade, do meu país, da minha nacionalidade não diz respeito a mim), e de um “privado” que se contrapõe a um “público” depreciativo igualmente (que se define na sentença: “o que é de todos não é meu e nem diz respeito a mim”) -, como se houvesse algo que se contraponha a nós que não faça mesmo

parte de nós. É deste patamar que emerge uma nova consciência, não como valor, qualificação da vida, mas como potência de liberdade, de autonomia, de criação e de mudança.

5.5 As noções de “afeto” e “potência de agir” na Ética de Espinosa

É Deleuze quem nos traz a Ética de Espinosa através de uma de suas grandes aulas, intitulada *Ideia e Afeto em Spinoza*, do Curso de Vincennes, do dia 24 de janeiro de 1978³³.

Deleuze inicia fazendo a distinção dos termos latinos encontrados na obra *Ética*, de Espinosa e chamando a atenção para o fato de que *affectio e affectus*, que são termos distintos, sejam, ambos, traduzidos como “afecção”, o que ele discorda. Ele associa *affectio* ao francês *affection*, que se traduz por “afecção”, e *affectus* ao francês *affect*, que se traduz por “afeto”, e observa que se refere sempre ao “afeto” enquanto *affectus* e a “afecção” enquanto *affectio*.

Partindo daí, Deleuze irá distinguir o que é uma ideia e o que é um afeto. Durante todo o texto ele irá reafirmar que tais conceitos, que diferem em natureza, ainda que associados, não podem ser reduzidos e nem entendidos à luz do outro. A “ideia” para Spinoza seria um “modo de pensamento que representa algo” e que este aspecto da ideia é chamado de “realidade objetiva”, enquanto o “afeto” seria “todo o modo de pensamento que não representa nada”. Entre vários exemplos, ele cita que na afirmação “quero alguma coisa”, “alguma coisa” é uma ideia que representa algo, e “quero” é o afeto, porque não é representativo em si, da mesma forma como o “amor” não é representativo e a “pessoa amada” o é. É por isso que, para Espinosa, há uma primazia da ideia sobre o afeto, comum ao século XVII, que significa um primado dos modos representativos sobre os não representativos. As experiências são precedidas por ideias, por mais vagas que sejam.

Dando um passo à frente ele irá complexificar um pouco mais a abordagem. Se antes foi apresentada a ideia como representante de algo, configurando uma realidade objetiva, Deleuze irá dizer também que uma ideia é algo mais do que isto. Ela também tem uma “realidade formal”, que “é a realidade da ideia considerada como sendo, ela mesma, alguma coisa”. Uma ideia é nela mesma alguma coisa, além do que representa. Podemos formar ideias das ideias. A realidade objetiva é, pois, o que uma ideia representa, enquanto a realidade formal da ideia é o que ela é nela mesma, enquanto ideia. Neste ponto Deleuze não aprofunda muito mais, a não ser que Espinosa propõe a realidade formal da ideia como um “certo grau

³³ Disponível em <<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>>. Acesso em: 03 de março de 2011.

de realidade e de perfeição” ligado ao objeto que ela representa. Enquanto a realidade objetiva diz respeito a um “caráter extrínseco”, a realidade formal diz respeito a um “caráter intrínseco”. Para Espinosa, toda ideia não só representa algo, como é algo, no sentido de constituir certo grau de realidade e perfeição. Aqui Deleuze exemplifica e seu exemplo é importante a tal ponto dele dizer que se entendemos isso entendemos quase tudo:

A idéia de Deus e a idéia de *rã* possuem uma realidade objetiva diferente, a saber: elas não representam a mesma coisa, mas ao mesmo tempo elas não têm a mesma realidade intrínseca, elas não possuem a mesma realidade formal, a saber, que uma - vocês sentem-no muito bem - possui um grau de realidade infinitamente maior do que a outra. A idéia de Deus possui uma realidade formal, um grau de realidade ou de perfeição intrínseca infinitamente maior do que a idéia de *rã*, que é a idéia de uma coisa finita (DELEUZE, 1978).

Para Espinosa, as ideias se sucedem constantemente e como somos “autômatos espirituais” preferimos afirmar que não somos nós que as temos, mas elas que se afirmam em nós, numa sucessão infinita. Mas nossa vida não é feita apenas desta sucessão de ideias. E há algo que não cessa de variar, diferente da sucessão das ideias, ainda que a expressão “variação” seja de Deleuze e não de Espinosa: ““(variação) de minha força de existir”, ou da *vis existendi*, a força de existir, ou *potentia agendi*, a potência de agir - e essas variações são perpétuas”. Como cada ideia possui, em relação a mim, certo grau de realidade ou de perfeição, elas provocam uma “variação contínua” de nossa “força de existir” ou nossa “potência de agir”, expandindo-a ou reduzindo-a, de acordo com o grau de realidade e perfeição de cada ideia.

Aqui, pois, podemos reafirmar e compreender as duas noções de Espinosa: o “afeto”, como “a variação contínua da força de existir na medida em que essa variação é determinada pelas idéias que se tem” e a “potência de agir”, como “força de existir”, que é o que qualifica e intensifica a existência.

Espinosa identifica dois pólos que são para ele as paixões fundamentais, através dos quais somos fabricados como “autômatos espirituais”: a “alegria” como toda paixão, não importa qual, que aumente e expanda a nossa potência de agir, e a “tristeza”, como toda a paixão que diminui a nossa potência de agir. As formas de poder conhecem muito bem tal dinâmica e fazem constante uso dela em nossa “fabricação”.

Espinosa também distingue três tipos-patamares de Ideias: as ideias-afecções, as ideias-noções e as ideias de essências. Estas últimas estão num patamar muito elevado, podendo ser compreendidas apenas por aqueles que conhecem bem o segundo patamar. Mas, a maioria das pessoas, segundo Espinosa e Deleuze, encontram-se ainda no primeiro nível. O que isto significa?

Afecção significa “o estado de um corpo sofrendo ação de outro corpo”. A afecção não se traduz como algo sobre o meu corpo, mas como o “efeito” deste algo sobre o meu corpo, sem que este meu corpo possa compreender a causa daquela ação, numa “mistura concreta de corpos”: “a afecção [affectio] é uma mistura de dois corpos, um corpo que se diz agir sobre outro, e um corpo que recolhe o traço do primeiro. Toda mistura de corpos será chamada de afecção”. Uma afecção se refere à natureza do corpo afetado e não do corpo afetante. Tal estado corresponde a um nível mais baixo de conhecimento, porque implica a ideia de alguém ser afetado, inclusive em sua potência de agir, sem que se tenha a consciência de tal causa, tanto do que seja meu corpo, do que seja o outro corpo. Como a potência de agir aumenta e diminui numa variação contínua, como autômatos, ficamos à mercê das afecções dos outros e de algo, positivas e ou desagradáveis, o que significa, num sentido radical, ser ameaçado em sua própria vida. Espinosa diz que significa viver “ao acaso dos encontros”, o que denota um estágio de menoridade e subserviência.

Ainda que Deleuze afirme que a definição de corpo, em Espinosa, seja muito complexa e não vá ser abordada nesta aula, ele define a individualidade de um corpo assim:

quando uma relação composta ou complexa (eu insisto nisso, muito composta, muito complexa) de movimento e de repouso se mantém através de todas as mudanças que afetam as partes desse corpo. É a permanência de uma relação de movimento e de repouso através de todas as mudanças que afetam todas as partes, ao infinito, do corpo considerado (DELEUZE, 1978).

Nas ideias-afecção, são os corpos mesmos que são afetados pelo acaso dos encontros. Num bom encontro, o corpo que se mistura ao meu aumenta a minha relação constitutiva. Num mau encontro, seja como alguém ou com algo, há uma afecção, cuja mistura de corpo ameaça, compromete ou destrói a minha relação constitutiva. Espinosa define, pois, o mal como um mau encontro e o bem como um bom encontro.

Na mesma perspectiva das paixões acima descritas, também aqui Espinosa fala da alegria e da tristeza, como possibilidades de encontro: “Quando eu faço um encontro de modo que a relação do corpo que me modifica, que age sobre mim, combina-se com minha própria relação, com a relação característica do meu próprio corpo [...] minha potência de agir é aumentada [...] ao menos sob aquela relação”. Mas ela também pode ser diminuída com um mau encontro, o que equivale dizer que toda potência de agir precisa se concentrar para “investir o traço do corpo que me afeta para repelir o efeito desse corpo”. Em um investimento de energia combatente há um esvaziamento de potência criadora. Por isso, uma das ideias mais importantes de Espinosa, para o debate filosófico, é saber não o que somos, mas “do que nossos corpos são capazes”. Esta é um pergunta, uma questão que o ser humano

precisa responder durante toda a sua vida, questão dirigida “ao corpo e à alma”. Deleuze fará a seguinte questão: “Como poderíamos escapar das idéias-afecção [...] dos afetos passivos que consistem no aumento ou diminuição de nossa potência de agir, como poderíamos escapar do mundo das ideias inadequadas, já que dissemos que nossa condição parece condenar-nos estritamente a esse mundo?”

Num ponto vital da aula e do debate, Deleuze entra pois, no segundo tipo de Ideias chamada “ideias-noções”. Entramos neste estágio quando temos consciência das causas das afecções e não apenas de seus efeitos. Nas ideias-noções podemos nos libertar das paixões de alegria e tristeza, do automatismo espiritual que nos fabrica e termos domínio das “auto-afecções” ou “afetos ativos”, que nos conferem autonomia para controlar nossa potência de agir, cessando a variação contínua da potência de agir, que nos subjugam ao acaso dos encontros. Aqui temos consciência do que nos é conveniente e do que nos é inconveniente na relação entre dois corpos. Deleuze dirá: “eu não sou causa de meus próprios afetos, e uma vez que eu não sou causa de meus próprios afetos, eles são produzidos em mim por outra coisa: eu sou portanto passivo, eu estou no mundo da paixão”.

As ‘ideias-noções’ são, portanto, uma espécie de saída, de emancipação do sujeito. Significam que noções se compõem quando os corpos e as almas se encontram, produzindo alguma coisa que é comum aos corpos e à coletividade, aumentando a potência de agir. O problema das paixões tristes, para Espinosa, é que a tristeza impede a formação da noção comum de algo que seria comum ao seu corpo e aos corpos afetados pela tristeza. Por isso, da tristeza não há portas de saída. E, por isso, também que Espinosa nos aconselha a ter um “ódio” às paixões tristes, segundo as palavras de Deleuze (1978) em sua aula:

É preciso ter desde já um tal ódio às paixões tristes, a lista das paixões tristes em Spinoza é infinita, ele chegará a dizer que toda ideia de recompensa envolve uma paixão triste, toda ideia de orgulho, a culpabilidade.

Tais paixões são especialidades dos sacerdotes e dos poderosos. Logo, a pergunta que as ideias-noções se faz, segundo Deleuze (1978) é: “Em que o corpo que me afeta e o meu convém entre si? Em que a alma que me afeta e a minha convém entre si, do ponto de vista da composição de suas relações, e não mais do ponto de vista do acaso de seus encontros?”

Para finalizar suas colocações, Deleuze dá uma pincelada apenas no que seria o terceiro tipo de Ideias, as ideias de essência, estágio experimentado por Espinosa, mas ainda muito distante de nós:

Então, quando formamos aqui ideias que são como puras intensidades, onde minha própria intensidade irá convir com a intensidade das coisas exteriores, nesse momento se dá o terceiro gênero porque, se é verdade que nem todos os corpos convêm uns aos outros, se é verdade que, do ponto de vista das relações que regem as partes extensas de um corpo ou de uma alma, as partes extensivas, nem todos os corpos convêm uns aos outros, todos eles serão concebidos como convenientes uns aos outros se vocês chegarem a um mundo de puras intensidades. Nesse momento, o amor que vocês têm por si mesmos é, ao mesmo tempo, como diz Spinoza, o amor às outras coisas, é ao mesmo tempo o amor de Deus, é o amor que Deus tem por si mesmo etc. (DELEUZE, 1978).

As noções de “afeto” e de “potência de agir” são fundamentais à construção de novo sentido de ética. Espinosa, como dirá Deleuze, não está preocupado em produzir uma moral. Seu discurso não se relaciona aos deveres, mas à potência dos corpos, àquilo que os corpos são capazes. Ele não define a vida, mas a interroga, a interpela, a expande, a convoca. Deleuze diz:

Existe aqui um ponto muito preciso: há uma diferença fundamental entre ética e moral. Spinoza não produz uma moral, e por uma razão muito simples: ele jamais se pergunta o que devemos fazer, ele pergunta-se o tempo todo de que nós somos capazes, o que está em nossa potência; a ética é um problema de potência, não é jamais um problema de dever. Nesse sentido, Spinoza é profundamente imoral. Ele possui uma natureza afortunada, pois o problema moral, o bem e o mal, ele nem mesmo compreende o que isso quer dizer. O que ele compreende, são os bons encontros, os maus encontros, os aumentos e diminuições de potência. Assim, ele produz uma ética e de modo algum uma moral. É por isso que ele marcou Nietzsche com tanta força (DELEUZE, 1978).

Por outro lado, sua Ética é extremamente importante à reflexão ética porque promove uma abertura do ser humano aos encontros e às relações, mas numa perspectiva de autodeterminação, de afirmação da própria vida, da experiência dos encontros favoráveis e de uma busca que não se move por carência e escassez, mas por abundância e plenitude, em forma de alegria. O que traz culpa, subjugação, diminuição da potência de vida é um mau encontro e precisa ser evitado. O que compõe convenientemente, de forma agradável e alegre, expande uma potência de vida e nos move rumo a “auto-afecções” e “afetos ativos”, possibilitando-nos comprometermo-nos conosco mesmo, com os outros, com os outros seres e com a vida - em forma de bons encontros -, ao mesmo tempo que nos tornamos mais potentes, mais plenos de vida, com corpos mais capazes e singulares.

5.6 A noção de “estética da existência” em Nietzsche

A Obra de Nietzsche caracteriza-se por ter amplitude, profundidade e, por isso, pode se desdobrar em diversas temáticas que constituirão, cada uma, um objeto de tese. Nesta pesquisa, a proposta é bem modesta e, por isso, ousada. A proposta é aprofundar um conceito

nietzscheano que, juntamente com outros, pode inspirar uma concepção de Ética. O conceito é o de “estética da existência” ou da “vida como obra de arte”. Na minha visão, como autora, um conceito que busca romper com toda a tradição metafísica para propor ao ser humano a superação de uma dialética cristã que atravessa e aprisiona a vida numa necessidade de justificação, redenção, legitimação e reconciliação, de modo a permitir que a vida possa, ela mesma, justificar-se (DELEUZE, 1976), tendo em vista que, até agora, a existência sempre foi concebida como uma falta, uma culpa, uma injustiça necessitando de justificação metafísica, moral e religiosa.

Situar a vida num horizonte estético, fazer da existência um objeto de afirmação, ou seja, de abundância e alegria, mais do que afirmar, querer a vida que se desdobra em dor, frustração, morte, absurdo, doença propõe a transformação em um artista capaz de inventar-se a si mesmo, de transmutá-la em um objeto de arte: esta é a proposta da filosofia de Nietzsche que o levou a afirmar em *Humano, demasiadamente humano*, “Seja como for, a vida, ela é boa!”

A obra de Nietzsche se defronta com o problema do pessimismo. Embora sua filosofia seja influenciada pela mística e pela concepção de arte em Schopenhauer, ela busca se diferir radicalmente dele exatamente na questão da negação da vida, ainda que alguns autores duvidem desta possibilidade (DIAS, 1997, p.7-8).

Percebe-se que no decorrer de sua obra esta distinção de Schopenhauer dar-se-á. Em *O nascimento da tragédia, ou helenismo e pessimismo (1886)*, a arte aparece como “atividade verdadeiramente metafísica”, como nos diz Vieira (2008, p.2), realidade que irá se transformar em *Humano, demasiadamente humano (1886)*, quando a arte se torna uma “força ativa para o homem criar e dar sentido à vida” (VIEIRA, 2008, p.2). Em seu aforismo 174, Nietzsche nos diz:

A arte deve antes de tudo e em primeiro lugar *embelezar* a vida, portanto, fazer com que *nós* próprios nos tornemos suportáveis e, se possível, agradáveis uns aos outros: com essa tarefa em vista, ela nos modera e nos refreia, cria formas de trato, vincula os não-educados a leis de conveniência, de limpeza, de cortesia, de falar e calar a tempo certo. Em seguida a arte deve *esconder* ou *reinterpretar* tudo o que é feio, aquele lado penoso, apavorante, repugnante que, a despeito de todo esforço, irrompe sempre de novo, de acordo com a condição da natureza humana: deve proceder desse modo especialmente em vista das paixões e dores e angústias da alma e, no inevitável ou insuperavelmente feio, fazer transparecer o *significativo*. (NIETZSCHE, 1978, p. 134-135 – *Humano, demasiadamente humano* §174)

Embora a obra de Nietzsche não se ocupe da Ética como problema, há uma *Genealogia da Moral*, em que busca compreender o transfundo a partir de onde os valores morais são constituídos, a sua “estética da existência” emerge com uma característica ética

vigorosa, no sentido de provocar o ser humano a construir a si mesmo de forma afirmativa, liberto de imperativos de supressão, negação, castração, subtração. Ou seja, se as categorias morais se constroem por uma contenção das forças e desejos humanos, Nietzsche manifesta uma visão oposta a este processo:

No fundo, desgostam-me todas aquelas morais que dizem: “Não faças isso! Renuncia! Superate!” – gosto, ao contrário, daquelas morais que me incitam a fazer algo e a fazê-lo de novo e de manhã até à tarde e à noite sonhar com isso, e não pensar mais em nada, a não ser: fazê-lo *bem*, tão bem quanto só é possível justamente *a mim!* Daqueles que vive assim, vão-se desprendendo constantemente, uma depois da outra, todas as coisas que não fazem parte de uma tal vida: sem ódio nem má vontade ele vê hoje isto, amanhã aquilo, despedirem-se dele, iguais às folhas amareladas que cada ventinho mais ligeiro leva embora da árvore: ou nem sequer vê que se despedem, tão rigorosamente olha seu olho em direção a seu alvo e em geral para a frente, e não para os lados, para trás, para baixo. “Nosso fazer deve determinar o que deixamos – ao fazermos, deixamos” – assim me agrada, assim soa *meu* placitum. Mas não quero, de olhos abertos, lutar por meu empobrecimento, não gosto de todas as virtudes negativas – virtudes cuja essência é o próprio negar e renunciar a si (NIETZSCHE, 1978, p. 204 – A Gaia Ciência § 304).

Nietzsche chama a atenção, em sua “estética da existência”, para outro conceito denominado “vontade de potência”, definido como um “querer interno”. Nietzsche refere-se a um aspecto da força, essencial, que se difere em quantidade e se expressa como qualidade. A vontade de potência seria, segundo Deleuze (1976), uma genealogia da própria força e o princípio da síntese das forças:

Os fisiólogos deveriam prestar mais atenção, ao estabelecerem o impulso de autoconservação como impulso cardinal de um ser orgânico. Antes de tudo o vivente quer *dar vazão* a sua força – a própria vida é vontade de potência -: a autoconservação é somente uma das conseqüências indiretas e mais freqüentes disso [...] (NIETZSCHE, 1978, p. 271 – Para além do bem e mal § 13).

Uma das chaves de leitura imprescindíveis em Nietzsche é compreendermos a sua visão da “tragédia” e da potencialidade que encontra nos gregos pré-socráticos que tinham como característica a afirmação da vida. Segundo Deleuze (1976), a alegria enquanto forma estética define o trágico. Mas a sua associação à negatividade se deve, segundo Nietzsche, à concepção de dialética socrática e a visão cristã hegeliana. A concepção do trágico em Nietzsche é outra. A contradição originária do trágico, que coloca a vida em acusação e necessidade de justificação, segundo Deleuze (1976), é uma contradição caracterizada pelos dois “impulsos artísticos da natureza”, o apolíneo e o dionisíaco, que é também uma contradição entre a “unidade primitiva e a individuação, do querer e da aparência, da vida e do sofrimento” (DELEUZE, 1976, p. 8). Apolo é o princípio da individuação, é aquele que se fixa na forma e constrói a aparência da aparência, buscando libertar-se da dor. Segundo Dias (1997, p. 14) também “é o princípio ordenador que, tendo domado as forças cegas da

natureza, submete-a a uma regra [...] impõe ao devir uma lei, uma medida”. Já Dionísio, cujo nome significa “êxtase”, é assim compreendido por Dias:

“é o deus do caos, da desmesura, da fúria sexual e do fluxo da vida; é o deus da fecundidade da terra e da noite criadora do som: é o deus da música, arte universal, mãe de todas as artes. Seu espaço está sob o mundo das aparências, das formas, da beleza, da justa medida. Nascido da fome e da dor, perseguido e dilacerado pelos deuses hostis, Dionísio renasce a cada primavera e aí cria e espalha alegria” (DIAS, 1997, p.15).

Para Nietzsche, Apolo e Dionísio são os estados potencialmente estéticos: o “sonho” apolíneo, onde a “bela aparência da forma se expressa” e a “embriaguez” dionisíaca: “[...] a relação entre dionisíaco-apolíneo nos remete a uma arte que é, para Nietzsche, fruto da força transfiguradora da embriaguez com a aparência da forma que é o próprio trabalho de potencialização da vida em suas convergências para dar sentido à vida e intensificar o viver” (VIEIRA, 2008, p. 7).

Segundo Deleuze, a tragédia “é esta reconciliação, esta aliança admirável e precária dominada por Dionísio”, de uma afirmação “múltipla ou pluralista”: “[...] “o trágico não está fundado numa relação entre o negativo e a vida, mas na relação essencial entre a alegria e o múltiplo, o positivo e o múltiplo, a afirmação e o múltiplo [...]” (DELEUZE, 1976, p. 8; 11).

A arte dionisíaca oferece, segundo Nietzsche, uma saída para o sofrimento que não se configura tão superficial, como a arte apolínea. Por esta, os gregos buscaram superar o sofrimento através do ilusório e da fantasia que produzia formas e figuras sobre ele, através da “glorificação da realidade fenomenal” (DIAS, 1997, p. 18). Mas os gregos também sabiam que este caminho era superficial. Já a arte dionisíaca e na tragédia, em particular, “a destruição do herói trágico traz alegria” (DIAS, 1997, p. 18):

Os espectadores, embora forçados a testemunhar a catástrofe trágica, não ficam cheios de terror, mas, ao contrário, têm um “consolo metafísico” que os arranca, momentaneamente, do alvoroço da mudança das figuras. Por um breve momento, a vida, no fundo das coisas, a despeito da mudança dos fenômenos, é indestrutivelmente poderosa e alegre. Por um breve momento, identificam-se com o Uno Primordial. O consolo metafísico aparece com nitidez corporal com o coro de sátiros, coro de seres naturais que vivem inestinguivelmente por trás de toda civilização e que, a despeito da mudança das gerações e da história dos povos, permanecem os mesmos [...] (DIAS, 1997, p. 19)

Nietzsche irá renunciar à concepção do *drama*, presente na *Origem da Tragédia*, por identificar nele um *pathos* cristão (DELEUZE, 1976) e por preferir uma *expressão heróica* da tragédia: “o herói alegre, o herói leve, o herói dançarino, o herói brincalhão. É tarefa de Dionísio tornar-nos leves, ensinar-nos a dançar, dar-nos o instinto de jogo” (DELEUZE, 1976, p.11).

Só podemos falar na concepção nietzscheana da arte como uma concepção trágica. Isso equivale a dizer e a entender que a arte não é um privilégio dos gênios, por um lado, e, por outro, é “o oposto de uma operação ‘desinteressada’, ela não cura, não acalma, não sublima, não compensa, não ‘suspende’ o desejo, o instinto e a vontade. A arte, ao contrário, é ‘estimulante da vontade de potência’, ‘excitante do querer’ (DELEUZE, 1976, p. 48):

[...] Enfim, todos os artistas incompletos – estes são *agora* os ainda verdadeiramente necessitados de arte! E o que desejam propriamente da arte? Que ela, por horas ou instantes, afugente deles o mal-estar, o tédio, a meia má-consciência, e, se possível, reinterprete em grande escala o defeito de sua vida e caráter como defeito do destino do mundo – muito diferentemente dos gregos, que em sua arte sentiam a torrente e o transbordamento de seu próprio bem-estar e saúde e que gostavam de ver sua perfeição *mais uma vez*, fora de si: - era o gozo de si que os levava à arte, o que leva esses nossos contemporâneos é – o aborrecimento de si (NIETZSCHE, 1978, p. 134 – Humano, demasiadamente humano §169).

Nietzsche reconhece no helenismo, antes da decadência socrática e depois cristã, um fenômeno de afirmação da vida que dispensava a justificação metafísica, moral e religiosa. Dias (1997, p. 18) salienta que

[...] Toda arte, toda filosofia, pode ser considerada como meio de cura e de auxílio a serviço da vida que cresce, que combate: pressupõe sempre sofrimento e sofredores. Mas há duas espécies de sofredores, primeiro os que sofrem de *abundância de vida*, que querem uma arte dionisíaca e, do mesmo modo, uma visão e compreensão trágicas da vida – e depois os que sofrem de *empobrecimento de vida*, que procuram por repouso, quietude, mar liso, redenção de si mesmo pela arte e pelo conhecimento, ou então a embriaguez, o espasmo, o ensurdecimento, o delírio [...] (NIETZSCHE, 1978, p. 220 – A Gaia Ciência § 370).

Para Nietzsche, a arte não aparece num sentido contemplativo, mas no desafio que implica tomar posse dela para inventar a própria existência. Em *A Gaia Ciência*, § 107, nos diz: “Por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para poder fazer de nós um tal fenômeno”. Aqui Nietzsche mostra a importância desta produção trabalhosa e a importância de uma consciência liberta da culpa e da moral para a afirmação da vida.

Sobre a arte das obras de arte, Nietzsche chama a atenção para um certo desperdício das forças que precisam estar investidas mais na produção de si mesmo do que em algo externo. Elas são importantes na perspectiva mesmo dos gregos, como manifestação de abundância, de um excedente de gozo, que lhes inundava:

Depois dessa grande, e mesmo gigantesca tarefa da arte, a assim chamada arte propriamente dita, a *das obras de arte*, é somente um *apêndice*. Um homem que sente em si um excedente de tais forças para embelezar, esconder e reinterpretar procurará, por último, descarregar-se desse excedente também em obras de arte; do mesmo modo, em certas circunstâncias, um povo inteiro. – Mas, de hábito, agora começam a arte pelo fim, penduram-se à sua cauda e pensam que a arte das obras de arte é a arte propriamente dita, que a partir dela a vida deve ser melhorada e transformada – tolos de nós! Se começamos a refeição pela sobremesa e

degustamos doces e mais doces, o que há de admirar, se corrompermos o estômago e mesmo o apetite para a boa, forte, nutritiva refeição a que nos convida a arte! (NIETZSCHE, 1978, p. 134-135 – Humano, demasiadamente humano §174)

Em outra passagem irá questionar:

[...] Em vista de todos os valores estéticos, sirvo-me agora desta distinção capital: em cada caso pergunto, “aquí foi a fome ou o supérfluo que se tornou criativo?” De antemão, poderia parecer recomendar-se ainda uma outra distinção – ela salta bem mais à vista -, ou seja reparar se é o desejo de tornar rígido, de eternizar, de *ser*, que é a causa do criar, ou então o desejo de destruição, de mudança, de novo, de futuro, de *vir-a-ser* [...] (NIETZSCHE, 1978, p. 220 – A Gaia Ciência § 370).

Apostando mais no “supérfluo” do que na “fome” como a fonte da criatividade de uma estética que confira um sentido à vida, ou mesmo de uma ilusão que se reconheça como tal, Nietzsche propõe a vida como um exercício de estilo, através da fórmula que se repete “Tornar-se quem se é”.

Alguns autores (DIAS, 1997, p. 9; ROCHA, 2004, p. 292) nos chamam a atenção para não entendermos esta proposta estética numa perspectiva metafísica ou *a priori*, de um sujeito imutável. Esta fórmula não consiste em uma busca de identidade, um retorno a alguma essência estática e nem uma finalidade transcendente, já que Nietzsche mesmo rejeita as noções de sujeito, substância e finalidade (ROCHA, 2004, p. 292). Assim, “tornar-se quem se é” é a “capacidade de ser, a cada momento, aquele que nos tornamos” (ROCHA, 2004, p. 292-293). Ao invés da busca de uma identidade, Nietzsche propõe aqui uma vida como exercício de estilo, que significa a capacidade de “reunir inúmeras variações sob uma unidade” (ROCHA, 2004, p. 293).

Nesta perspectiva o “eu” implica uma construção contínua, permanente e provisória: o “eu” é “em cada momento a configuração provisória de determinados instintos e afetos” (ROCHA, 2004, p. 293), é um “cuidado de si que consiste em permanecer na imanência dos acontecimentos” (ROCHA, 2004, p. 296), em praticar uma arte que se dá apenas no tempo presente e que nos chama a atenção para o reconhecimento de um momento oportuno: “que permite a alguém tornar-se a pessoa para quem aquelas circunstâncias são favoráveis, e aquele momento, oportuno” (ROCHA, 2004, p. 296). Esta maneira de colocar a questão inverte os termos de uma ética. Ao invés de nos debruçarmos sobre a questão do que devemos fazer e como devemos agir para sermos felizes, Rocha chama a atenção que “ser feliz é, ao contrário, o ponto de partida de toda ação bem-sucedida” (ROCHA, 2004, p. 296), que evita a tendência à transcendência, e cita Nietzsche:

A fórmula mais geral em que se baseia toda a religião e toda a moral é a seguinte: ‘Faz isto e aquilo, não faças isto e aquilo e serás feliz’ [...] Na minha boca esta fórmula transforma-se no seu oposto – primeiro exemplo da minha transvaloração de todos os valores: um [...] Todo o bom é instinto – e, por conseguinte, fácil, necessário, livre (Nietzsche, *Crepúsculo dos ídolos*, “Os quatro grandes erros”: § 2 apud Rocha, 2004, p. 296).

Mas se o “eu” é apenas um arranjo provisório, sempre em construção, como identificar alguma “unidade” neste processo? Unidade que, num pensamento não metafísico, quer significar uma “organização de uma multiplicidade” (ROCHA, 2004, p. 299). A esta pergunta ética, Nietzsche responde, pois, com uma estética: é o “estilo” que pode conferir unidade à provisoriade do eu, de “incorporar aquilo que lhe acontece”:

Dar estilo a seu caráter – arte grande e rara! É praticada por aquele que avista tudo que a sua natureza tem de forças e fraquezas e o ajusta a um *plano artístico*, até que cada uma delas aparece como arte e razão, e também a fraqueza delicia o olhar [...] quando a obra está consumada, torna-se evidente como foi a coação *de um mesmo gosto* que predominou e deu forma, nas coisas pequenas como nas grandes; se o gosto era bom ou ruim não é algo tão importante quanto se pensa – *o essencial é que o gosto seja um* (Nietzsche, *Crepúsculo dos ídolos*, “Os quatro grandes erros”: § 2 apud Rocha, 2004, p. 296).

Assim, no dizer de Nietzsche, “dar estilo ao caráter” equivaleria oferecer uma unidade à multiplicidade. O estilo seria este aspecto reunificador, *a posteriori* da imanência dos encontros, das circunstâncias numa configuração provisória denominada ‘eu’.

Rocha postula que ao deslocar a questão da identidade para questão do estilo há um deslocamento dos sentidos de uma *originalidade* para uma *singularidade*. Toda originalidade supõe um modelo, “é aquilo que me distingue dos outros”, enquanto a singularidade “é aquilo que me difere de mim mesmo” (ROCHA, 2004, p. 300). O estilo é a diferença sem o modelo, é o que se repete sem imitar. Então, talvez melhor do que afirmar a vida como “obra de arte”, que pode sugerir algo acabado, Rocha sugere afirmar a vida como uma “obra sempre em vias de se fazer”, como exercício de estilo (ROCHA, 2004, p. 302).

Ser a cada momento aquele que nos tornamos, assumir a realidade que nos torna diferentes e múltiplos, permanecer na imanência dos encontros e acontecimentos, enfrentar a dor da existência com alegria, fazer da vida um exercício de estilo, ter a coragem de se inventar, a cada momento, num plano artístico – tudo isso significa fazer da vida uma obra de arte e inventá-la, como afirmação, a partir de um querer-artista.

5.7 A noção de “cuidado de si” em Foucault

O tema de um “cuidado de si”, de uma “ocupação de si” em um contexto cultural que, ao invés de centrar, cria todos os mecanismos possíveis e imagináveis para a saída de si e para o descuido com todas as dimensões da vida, é de grande relevância à discussão de uma Ética.

Foucault abraça a inspiração nietzscheana de uma estética da existência, ainda que sua abordagem apresenta originalidade. Seu conceito de “cuidado de si” se inscreve numa perspectiva também da vida como obra de arte. É o próprio Foucault quem afirma:

Sou simplesmente nietzscheano e tento, dentro do possível e sobre um certo número de pontos, verificar, com a ajuda dos textos de Nietzsche – também com as teses antinietzscheanas (que são igualmente nietzscheanas!) – o que é possível fazer nesse ou naquele domínio. Não busco nada além disso, mas eu busco bem (FOUCAULT, 2001, p. 260).

Foucault traz a questão de um “cuidado de si” em suas últimas obras, escritas na década de 80. Deleuze (2004, p. 120) chama a atenção que tal interesse faz parte do pensamento como “processo de subjetivação”, mas que não significa, de modo algum, um retorno ao sujeito ou aos gregos, mas a constituição de “modos de existência” e da vida não como sujeito, mas como obra de arte.

A questão do “cuidado de si” desponta para Foucault do interesse de novas possibilidades de vida para além do saber e do poder. Em sua obra *História da Sexualidade*, ele começa a estudar sobre as chamadas “técnicas de si” que constituem o sujeito moral. Ele se vê, a partir de *A vontade de saber*, cada vez mais enredado nas relações de poder, necessitando de transpor tais relações. A “dobra”, segundo Foucault, seria a tentativa de curvar esta força sobre si, numa autoafetação, numa duplicação que nos possibilita resistir ao poder. Segundo Deleuze,

Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de *regras facultativas* que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida [...]. É o que Nietzsche descobria como a operação artista da vontade de potência, a invenção de novas “possibilidades de vida” (DELEUZE, 2004, p. 123).

O caráter ético de tais “regras facultativas” distingue-se de uma moral, com suas “regras coercitivas” que, para Deleuze, “consiste em julgar ações e intenções referindo-as a valores transcendentos” (DELEUZE, 2004, p. 125). Na ética, tais regras “avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica. Dizemos isto, fazemos aquilo: que modo de existência isso implica?” (DELEUZE, 2004, p. 125-126).

Para elaborar o seu conceito de “cuidado de si”, Foucault se debruça sobre o movimento ascético cristão dos primeiros séculos, que se caracterizava por relações forças de si para consigo, sem que isso significasse, ao mesmo tempo, uma valorização da vida privada e uma manifestação de tendências individualistas (FOUCAULT, 2009, p. 48). Mas Foucault reconhece este fenômeno como um tema antigo da cultura grega e de muitas doutrinas

filosóficas. Foucault chama a atenção para o “cuidado de si” como um dos aspectos centrais desta estética da existência.

No *Alcebiades*, o “cuidado de si” aparece como tema central no diálogo de Sócrates com um jovem ambicioso pela arte de governar. Sócrates dirá que antes de governar, primeiro precisamos ocuparmo-nos de nós mesmos. Sócrates é o filósofo que interpela na rua as pessoas e jovens, no Ginásio, com a questão: “Tu te ocupas de ti?” Becker (1984, 272) vê Sócrates como o “homem que cuida do cuidado dos outros” e vê nisto uma disposição do filósofo, que se distingue do homem livre, que precisa cuidar de si antes mesmo de cuidar dos outros. Becker afirma que o “cuidado de si é ético em si mesmo”, ainda que se desdobre sobre os outros (BECKER, 1984, p. 271).

Foucault atribui aos dois primeiros séculos a “idade de ouro” de uma cultura estética que se baseia em um “cuidado de si”, que se manifesta como princípio, mas também atitude, comportamento, forma de viver, procedimentos, práticas, receitas, ensino, prática social, relações interindividuais, trocas de comunicações, instituições, um modo de conhecer e de elaborar o saber (FOUCAULT, 2009, p. 50), mas acomete, sobretudo, “grupos sociais, bem delimitados em número, que eram portadores de cultura e para os quais uma *techne tou biou* [arte de existência, grifo meu], podia ter um sentido e uma realidade” (FOUCAULT, 2009, p. 50).

Em relação às muitas doutrinas filosóficas onde a questão do “cuidado de si” se faz tema, Foucault destaca Epicteto como a mais alta elaboração. Nos *Diálogos*, “o ser humano é definido como o ser a quem foi confiado o cuidado de si”, diferente dos animais (FOUCAULT, 2009, p. 52) e “constitui um ‘cuidado-dever’, um ‘dom-obrigação’ que nos assegura a liberdade, obrigando-nos a tomar-nos a nós próprios como objeto de toda a nossa aplicação” (FOUCAULT, 2009, p. 53). O “cuidado de si” desponta como um princípio universal, para todos, inclusive os adultos, para todo o tempo, durante toda a vida (FOUCAULT, 2009, p. 53). Sêneca, em seu aforismo “aprender a viver a vida inteira”, manifesta este caráter de exercício permanente que é a vida (FOUCAULT, 2009, p. 54).

Outro aspecto importante sobre o “cuidado de si”, é que ele não consiste em um princípio geral ou ideário, mas em um “conjunto de ocupações”. Cuidar-se implica em um labor, que exige um tempo, uma dedicação, uma disciplina. Foucault (FOUCAULT, 2009, p. 56) cita Sêneca, Epicteto e Marco Aurélio chamando a atenção para a importância de se consagrar momentos em que se possa voltar para si mesmo, seja momentos de recolhimento para exame do que se fez, para a leitura de certos textos ou para a memorização de certos princípios úteis, seja através da interrupção de atividades, durante o dia, manhã ou cair da

tarde. Importa é este encontro consigo, que não equivale a um tempo vazio, mas “povoado de exercícios”, segundo Foucault, que vão desde os cuidados com o corpo, com os regimes de saúde, com os exercícios físicos, a satisfação das necessidades, as leituras, meditações, as anotações e as repetições, as conversas com confidentes ou diretor (FOUCAULT, 2009, p. 56-57). Neste sentido, Foucault chama a atenção que não é uma prática de solidão, mas social, permeada por trocas e por ensino-aprendizagem, por consultores mas, também, por laços de parentesco e amizade, numa espécie de rede social-cúmplice. Foucault diz que “o cuidado de si – ou os cuidados que se tem com o cuidado que os outros devem ter consigo mesmos – aparece então como uma intensificação das relações sociais”. “[...] Aparece, portanto, intrinsecamente ligado a um ‘serviço de alma’ que comporta a possibilidade de um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas” (FOUCAULT, 2009, p. 58-59).

Outra forma de caracterização do “cuidado de si” é a sua relação com o pensamento e a prática médica, que se manifestam também pela utilização de metáforas médicas para se referir aos cuidados da alma. Plutarco identifica como um mesmo campo, o da filosofia e o da medicina (FOUCAULT, 2009, p. 59) e Foucault chama a atenção para a mesma conceituação em torno de um *pathos*, que se refere às paixões e às questões do corpo e da alma. Os estóicos desenvolveram esquemas nosográficos para a descrição evolutiva dos males e para as diferentes formas de cura. Importante é que há uma correlação entre “uma medicina do corpo e uma terapêutica da alma” (FOUCAULT, 2009, p. 60) que permite um mesmo campo de análise, interpretação e intervenção, e que as práticas de si se situam numa concepção de ligação entre os males do corpo e a alma. Nesse sentido, a atividade formativa é associada à atividade curativa e um desenvolvimento filosófico supõe um desenvolvimento da saúde.

Tais práticas de “cuidado de si” supõem e evocam igualmente um autoconhecimento como ponto importante: “toda uma arte do conhecimento de si foi desenvolvida, com receitas precisas, com formas específicas de exame e exercícios codificados (FOUCAULT, 2009, p. 63). Entre elas encontramos alguns exercícios denominados “procedimentos de provação”, “exames de consciência” e “trabalho do pensamento sobre ele mesmo”. Os primeiros implicavam não apenas o exercício de uma renúncia em si mesma, mas a capacidade de exercitar a abstenção de tudo o que é supérfluo e adquirir uma soberania no sentido de não depender de algo (FOUCAULT, 2009, p. 64). Para a tradição de Epicuro, as provações tinham como finalidade fazer a pessoa encontrar prazeres mais puros, enquanto que para os estóicos, elas tinham a finalidade mostrar “o quanto era fácil abster-se de tudo aquilo a que o hábito, a opinião, a educação, o cuidado com a reputação, o gosto pela ostentação nos tinha apegado”

(FOUCAULT, 2009, p. 64). O papel das provações era libertar o ser de tudo o que pode ser dispensável, uma forma de “treinamento antes da ação”, no dizer de Sêneca (FOUCAULT, 2009, p. 65), por meio de exercícios voluntários. Importante, no destaque de Foucault, é que tanto os “exames de consciência”, quanto o “trabalho ao do pensamento sobre ele mesmo” não possui caráter inquisitório e nem judicial, como se fará mais tarde na espiritualidade cristã, mas, no dizer de Foucault:

Velar permanentemente pelas próprias representações, ou verificar as marcas assim como se autentica uma moeda, não é interrogar-se (como se fará mais tarde na espiritualidade cristã) sobre a origem profunda da ideia que surge; não é tentar decifrar um sentido oculto sob a representação aparente; é aferir a relação entre si mesmo e o que é representado, a fim de só aceitar na relação consigo aquilo que pode depender da escolha livre e razoável do sujeito (FOUCAULT, 2009, p. 69).

As práticas denominadas “exames de consciência” constituíam uma herança pitagórica e se davam pela manhã e à noite: o exame da manhã tinha como objetivo tomar consciência das tarefas do dia; já o da noite, tinha como objetivo memorizar as vivências do dia e realizar uma espécie de balanço. Tinham um caráter não tanto de julgamento de um acusado diante do juiz, tendo em vista a inexistência de sentenças, mas uma “ação de inspeção”, de apreciação de um trabalho, de realização de uma missão, de uma reflexão sobre o seu próprio processo de avanços e repetições. Sêneca (FOUCAULT, 2009, p. 66) referir-se-á ao exame da noite com os seguintes questionamentos:

O que há de mais belo do que esse hábito de inquirir sobre todo o seu dia? Que sono, este que sucede a essa revista dos próprios atos? O quanto é calmo (*tranquillus*), profundo (*altus*) e livre (*liber*) quando a alma recebeu sua porção de elogio e de reprovação.

Em relação a um trabalho de pensamento sobre si mesmo, que se dá numa vigilância constante, este equivale a um processo de filtragem permanente das representações, no sentido de um exame, de um controle e de uma triagem das mesmas. Epicteto fala da importância desta prática, de uma arte em relação ao controle da alma, em um contexto onde tal controle se exerce exemplarmente em relação a realidades como o dinheiro, mas não sobre si mesmo. Ele cita, pois, o trabalho do argirônomo, como arte de testar a validade das moedas, que foi desenvolvida envolvendo um método minucioso, envolvendo os sentidos e um método e acredita que a principal tarefa da filosofia é criar uma arte de controle em relação à alma (FOUCAULT, 2009, p.67-68).

As práticas de “cuidado de si” visam, sobretudo, a uma trajetória, que se caracteriza como uma conversão a si enquanto processo de superação de “todas as dependências e de

todas as sujeições” e dizem respeito a uma “ética do domínio” (FOUCAULT, 2009, p. 69-70), cujo sentido consiste em que “somente de si mesmo é que se depende” e “nada limita nem ameaça o poder que se exerce sobre si” (FOUCAULT, 2009, p. 70). Sêneca descreve o que significa esta conversão a si:

Trata-se da única parte da nossa vida que é sagrada e inviolável, que escapa a todos os acasos humanos, que está livre do império da fortuna, que a pobreza não desordena, nem o temor, nem a incursão das doenças; ela não pode ser perturbada nem arrebatada; perpétua e serena é a sua posse (FOUCAULT, 2009, p. 70)

Sentir prazer em se ocupar de si mesmo, contentar-se com aquilo que se é – eis uma estética da existência, que produz um estado imperturbável, de *laetitia* (alegria), segundo Sêneca, citado por Foucault, “que não pode ser provocado por nada que seja independente de nós e que, por conseguinte, escapa ao nosso poder; [...] nasce de nós e em nós mesmos”. E que “não conhece gradação nem mudança, mas que é dado ‘por inteiro’, e uma vez dado, nenhum acontecimento exterior pode atingi-lo” (FOUCAULT, 2009, p. 71). Estado bem diferente dos prazeres que vêm de fora, que se encontram em objetos que não nos pertencem, que domesticam nosso desejo, “prazer precário nele mesmo”, segundo Foucault (2009, p. 71).

Para finalizar a descrição de tais práticas, Foucault ainda traz um trecho de uma carta de Sêneca a Lucílio, que caracteriza a alegria da efetividade das práticas de si:

Quero que nunca deixes escapar a alegria. Quero que ela seja abundante em tua casa. Ela abundará com a condição de estar dentro de ti mesmo... Ela nunca mais cessará quando encontrares, uma vez, de onde ela pode ser tomada... Dirige teu olhar para o bem verdadeiro; sê feliz pelos teus próprios bens (de *tuo*). Mas esses bens, de que se trata? De ti mesmo e da tua melhor parte (FOUCAULT, 2009, p. 71)

Para Foucault, o desenvolvimento de uma cultura de si não implica em interdições que têm como objetivo “barrar o desejo”, mas, sobretudo, na questão de uma verdade, “do que se é, do que se faz e do que se é capaz de fazer” – que dizem respeito à constituição do sujeito moral (FOUCAULT, 2009, p. 72), autônomo e autodeterminado.

As práticas ou técnicas de si, herdadas das práticas greco-romanas e pagãs, dos primeiros séculos, reiteram uma estética da existência, da vida como obra de arte, que constitui tanto um empreendimento estético (de uma invenção contínua de si mesmo) como ético (de uma autotransformação), livre de valores transcendentais e apropriações cristãs, que conseguiram alinhar, num tempo, a constituição da moralidade com a autonomia do sujeito.

Para além do caráter institucionalizante e histórico das religiões, que se apropriaram da moral como forma de assujeitamento e heteronomia do ser, instituindo também uma transcendência que funda a necessidade de uma justificação constante da existência, podemos

apontar, na linha das técnicas de si, a importância da dimensão de uma espiritualidade imanente, calcada em diversas experiências, como na tradição contemplativa de uma linhagem de cristãos, dos primeiros séculos depois de Cristo, que se constituirá na Igreja Ortodoxa, calcada numa linha chamada Hesicasmo (do grego *hesychia*, que significa paz e silêncio), que tem como centralidade a meditação. Poderemos pensar nas tradições e filosofias orientais, a budista, a hinduísta e a zen-budista, nos aspectos em que se centram numa experiência de não-racionalidade, de imanência e numa constante técnica de si.

5.8 Por uma Ética como Estética da Existência: em busca de uma síntese e uma proposição

Iniciamos este enunciado com duas questões: a constatação de uma crise ética, que atravessa pessoas, famílias, agrupamentos, instituições, projetos, governos, e a necessidade de traçarmos uma linha de fuga para além da dicotomia que coloca num pólo da questão a defesa de um universalismo ético – que se caracteriza pela defesa de princípios universais ou valores transcendentais que devem orientar a todos e todas, independente de tempos, espaços e contextos -, e que coloca noutra pólo a defesa de um relativismo ético³⁴ – que se caracteriza na compreensão de que a ética implica em múltiplas formas de conviver e se relacionar, que assumem diferentes características, de acordo com o tempo, o espaço, o contexto em que se insere.

Entre um pólo e outro, a questão é muito mais complexa e engendra muitos outros aspectos e discussões. Há uma tradição histórica, sobretudo ocidental, que, inspirada nos valores cristãos, sobretudo, enfatizou excessivamente as questões morais, sobretudo as estudadas por Foucault como a questão dos prazeres, enclausurando o ser humano numa perspectiva particular, e que descuidou excessivamente de uma dimensão ética, de respeito ao outro e à dimensão de um público e político. Basta percebermos que os escândalos envolvendo aspectos morais (de sexualidade, de comportamentos) são muito mais destacados e enfatizados, além de menos aceitos, do que os escândalos de caráter ético, ainda que estes incidam sobre coletividades e âmbitos muito mais amplos.

Um dos exemplos emblemáticos foi retratado em um escândalo envolvendo o rabino norte-americano Henri Sobel, radicado no Brasil, e presidente do Rabinato da Congregação

³⁴ Os críticos de Foucault, por exemplo (Charles Taylor, Rainer Hochlitz, Richard Rorty e Pierre Hadot), trazidos por Costa (1995), acusam-no de que ao defender a ideia de uma *estética da existência* que se voltaria para a autoaperfeiçoamento e autoafirmação do sujeito, estaria “dispensando o compromisso com valores universais e humanitários das democracias liberais” (COSTA, 1995, p. 121).

Israelita Paulista (CIP) até outubro de 2007. Nos anos 80, Sobel tornara-se um dos símbolos do diálogo inter-religioso, da política de um ecumenismo, do engajamento da religião nas causas políticas e sociais, pós ditadura militar. No entanto, em março de 2007, foi denunciado e exposto publicamente, pela mídia, ao ser flagrado, nos EUA, furtando gravatas. Ainda que se fizesse notório um adoecimento psíquico de Sobel, a mesma mídia que reconheceu a sua importância política e religiosa, na década de 80, enfatizava muito mais o seu escândalo particular, independente dos impactos disso sobre as religiões, a sociedade, a comunidade judaica e sobre a vida de Sobel.

Outro exemplo, de modo a ilustrar a problemática acima descrita, de uma educação com mais fundamentos éticos que morais, está na cultura dos bosquímanos, povo que vive no deserto do Kalahari, sul da África, e que chegam a datar aproximadamente a 100 mil anos, concorrendo a um dos povos mais antigos sobre a Terra. Ury (2000, p. 60) nos conta que os bosquímanos fazem parte de uma sociedade interdependente, e que são educados desde à infância para “ter consciência e ser bem sensíveis às necessidades uns dos outros”. Descrevendo sobre a forma como este povo resolve conflitos, Ury irá relatar:

Quando surge uma briga, rapidamente pedem a outros que intervenham. Quando perguntei o que acontece se uma pessoa de um grupo caçar no território de outro grupo sem pedir autorização, Korakoradue explicou:

- A parte ofendida [um dos ‘donos’ do território em questão] convoca *três* testemunhas e mostra as pegadas do transgressor. E todos vão conversar com o transgressor e repreendê-lo para que não volte a fazê-lo.
- Vamos supor que o homem faça mais uma vez, o que acontece? – perguntei.
- Dessa vez, o prejudicado, convoca *quatro* testemunhas, que gritam com o transgressor, dizendo-lhe que não faça mais isso.
- E se ele fizer a mesma coisa uma terceira vez?
- Ninguém – salientou Korakoradue – se *atreveria* a violar as normas e a ofender os outros assim ! (URY, 2000, p.60).

O relato acima e outras descrições deste modo de vida bosquímano sugere-nos que parece haver mais tolerância nos aspectos educacionais destas crianças bosquímanas no que tange às questões morais e muito mais rigor no que tange às questões éticas, porque estas envolvem coletividades, responsabilidades, compromissos coletivos.

É impensável que possamos dizer, em nossas sociedades racionais e civilizadas, que “ninguém se atrevera a violar as normas e a ofender os outros assim”... Ao contrário, a recorrência na violação é uma realidade. Há uma relação de descaso explícito com tudo o que se encontra “fora” de nossas vidas e de nossas casas, em relação ao lixo e à poluição, em relação à depredação e usurpação de bens e espaços públicos, em relação aos recursos naturais e recursos públicos, entre outros exemplos. No Jornal O Globo de domingo, 27 de março de 2011, na página 17, há uma reportagem “Rejeitos Nucleares” que diz: “Passados 26 anos, a

Comissão Nacional de Energia Nuclear (Cnen) ainda não definiu o local onde será construído o repositório, destino final do lixo atômico. [...] A previsão é que o repositório esteja concluído em 2020. Mas, até agora, sequer a região do Brasil [...] foi definida. E Angra 3 entrará em operação, produzindo mais lixo nuclear”. Este é apenas um dos muitos exemplos do descuido com o espaço público, com as consequências de nossas atividades e ações.

Esta relação entre uma dimensão particular (moral) e pública (ética) precisa ser aprofundada continuamente, sobretudo pelo campo dos processos de educação ambiental, tendo em vista que em alguns discursos e práticas socioambientais se enfatiza muito, na linha de uma tendência neoliberal, a responsabilidade do indivíduo no cenário de uma crise ambiental, enquanto em outros discursos e práticas, enfatiza-se a devida responsabilidade política dos governos nos processos de uma crise ambiental, tendo em vista estarmos lidando com modelos de desenvolvimento e não escolhas de modos individuais de vida.

Penso que o relativismo ético que caracteriza nossos modos de sociedade contemporâneas tenha nascido exatamente como desdobramento do universalismo moral, extemporâneo, estranho e imposto que, coercitivamente, passou a avaliar a existência através de valores e juízos transcendentais e universais, que infantilizaram e culpabilizaram os seres humanos, que se vêm se perdendo de si mesmos e constituindo-se numa heteronomia permanente.

Para além de tais problemáticas, complexas, para as quais não pode haver resposta assertiva e definitiva, precisamos reconhecer que somos filhos de uma ética ocidental, a qual não podemos renunciar, como lugar de constituição e produção de conhecimento. Podemos ser críticos da cultura, mas não podemos nos colocar numa posição metafísica, de quem pode analisar o mundo de fora, numa ilusão de exterioridade. Precisamos assumir que esta mesma genealogia de uma moral e de uma ética, que aqui criticamos, possibilitou pensarmos o que pensamos, da forma como pensamos e problematizamos tais questões. Nosso caminho é tênue e repleto de riscos. Ao defendermos a superação de modos de subjetivação morais e a criação de novos modos de singularidade éticos, poderemos incorrer no mesmo risco da afirmação de valores que devam ser universais, quando insistimos nesta crítica.

No entanto, os conceitos trazidos neste enunciado – como um Ethos enquanto Morada; um daimon enquanto percepção ética de base; os afetos e sua relação com uma potência de agir; o compromisso relacional quântico; a estética da existência; e as práticas de cuidado de si -, podem nos oferecer algumas pistas de construção e invenção de novos modos de vida nas moradas planetárias. São noções que evidenciam outros trajetos e itinerários na forma de acessar o humano. São noções que apontam para atalhos que foram esquecidos. São noções

pequenas, como vagalumes, cuja intermitência de luzes produz cenários poéticos em noites de escuridão.

Um desafio ético e amoroso consiste em recordar, a nós mesmos, que temos uma dimensão de um gênio protetor, que é a nossa voz interior, que foi calada e recalçada, mas que se encontra como brasas sob cinzas. Novos modos de vida e existência precisam garantir um retorno do *daimon*, como nossa dimensão de interioridade.

Um desafio ético e amoroso consiste em recordar-nos também que abandonamos as nossas Moradas (corpo, relações, casa, cidade, planeta), que descuidamos de todas elas, e que estamos vagando, num exílio exaustivo, prolongado e sem sentido, enfeitiçados por um ideário de mundo que nos descentra. Novos modos de vida e existência supõe um retorno cuidadoso à interioridade das casas que somos e pertencemos para nos reinventarmos a partir de sua própria dinâmica.

Um desafio ético e amoroso consiste em recordar-nos que a vida é complexa e que esta complexidade nos dá a base para um compromisso em todos os sentidos e direções. Novos modos de vida e existência nas Moradas supõe um senso de compromisso, de intimidade, que nos garanta a sensação de estarmos em casa com tudo o que existe.

Outro desafio ético e amoroso consiste em recordarmos-nos que embora tenhamos sido fabricados como autômatos e vivamos ao acaso dos maus encontros que diminuem, cada vez mais, nossa potência de agir, temos o potencial de direcionarmos nossa vida aos afetos potentes e alegres, que nos tornam pessoas em expansão, repletas de vitalidade e desejo de autocriação. Novos modos de vida e existência nas Moradas supõe a abertura e a consciência para os bons encontros, para as conexões com nexos, que expandam sempre as potências de agir.

Ainda mais um desafio ético e amoroso consiste em recordarmos-nos de que potencialmente somos artistas afirmativos capazes de transformar nossas vidas na mais bela e singular obra de arte e vivermos da virtude de nossa felicidade. Novos modos de vida e existência nas Moradas precisam se ancorar nas competências e plenitudes humanas, naquilo que a vida tem de abundância de supérfluo e não de escassez e fome.

Outro ainda desafio ético e amoroso consiste em cultivarmos modos de vida que nos possibilitem, neste exercício ético-estético, ocuparmos-nos de nós mesmos, através de práticas encharcadas de cuidado e prazer que se desdobram em mundos mais saudáveis e promissores. Novos modos de vida e existência nas Moradas supõe a descoberta do prazer e do desejo como cuidados primordiais, que começam a partir de dentro e se emanam nas relações e no mundo.

Importa-nos, contudo, dar ênfase aos desafios éticos, mas também às múltiplas experiências sociais e coletivas, afirmativas destas éticas, espalhadas pelo mundo afora e das quais todas as culturas são portadoras, através de uma ampliação do presente, como procedimento de uma “Sociologia das Ausências”*, proposta por Santos, capaz de valorizá-las. Quero trazer aqui duas experiências, uma mais distante geograficamente e no tempo, relativa a uma comunidade francesa de tradição huguenote³⁵, na região de Auvergne, próxima à fronteira com a Suíça, chamada Le Chambon-sur-Lignon que, durante a Segunda Guerra Mundial ficou conhecida por sua proteção aos judeus perseguidos, e outra, mais próxima, que retratam este potencial ético afirmativo, vivenciada por mim em um projeto social do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, denominado Pão & Beleza, cujo objetivo era atender à população em situação de rua diariamente, através de direitos básicos e trabalho educativo. Ambas retratam o potencial afirmativo de uma ética que se dá como estética, na imanência dos acontecimentos.

Sobre a comunidade francesa de Le Chambon, conta-se que durante a Segunda Guerra Mundial, numa Europa dominada pelos nazistas e perseguindo e exterminando milhares de judeus, uma comunidade francesa de três mil agricultores e aldeões, de tradição huguenote, decidiram dar abrigo e proteção aos judeus foragidos. Durante 4 anos abrigaram e salvaram entre 3 a 5 mil judeus, quase o dobro de sua própria população, sendo que a maioria eram crianças. Logo o governo de Vichy tomou conhecimento do que se passava e, pressionados pelos nazistas, investiram contra Le Chambon. A comunidade, organizada, escondia os judeus nos campos até que as tropas se fossem. Quando a situação estava calma, a população de Le Chambon ia ao campo, cantando uma canção, que era a senha para que as pessoas deixassem tranquilos os seus esconderijos.

Quando os nazistas assumiram a região, a Gestapo fez uma investida, capturando algumas crianças que foram conduzidas ao campo de extermínio, juntamente com lideranças locais. Uma delas foi o Dr. Roger Le Forestier, liderança local. Mas os aldeões não cederam. Um comandante militar alemão chamado major Schmebling, comovido com o depoimento do Dr. Le Forestier, em seu julgamento, tentou persuadir o chefe da Gestapo, coronel Metzger, da impossibilidade de se investir contra aquela população e seus intentos: “Eu disse a Metzger que esse tipo de resistência nada tinha a ver com violência, com nada que pudéssemos destruir por meio da violência.” (URY, 2000, p. 40).

³⁵ Nomenclatura que designa a forma como os protestantes franceses, sobretudo os de tradição calvinista, nos séculos XVI e XVII, eram denominados por seus inimigos.

Aos poucos, a coragem dos aldeões foi comovendo as autoridades que passaram a fazer vistas grossas, mesmo diante das ordens nazistas. Embora o coronel da Gestapo não tenha se convencido, o major Schmebling, durante o tempo que seguiu a guerra, procurou atrasar a execução dos planos.

Muitos anos mais tarde, entrevistados sobre tamanha coragem, os aldeões, já idosos, não atribuíam méritos às suas práticas e demonstraram agir da única forma que se deveria agir. O pastor local, Roger Darcissac disse: “Tudo aconteceu de forma bem simples. Não nos perguntamos por quê. Porque é um ato humanitário. Só posso dizer isso”. “Porque somos humanos, só isso”, desabafou uma camponesa já idosa. “O exemplo de Le Chambon demonstra que nós, humanos, talvez sejamos capazes de tornar o comportamento protetor tão comum quanto os hábitos de violência e guerra” (URY, 2000, p. 41).

Na experiência-piloto de atendimento à população em situação de rua, que freqüentava o espaço petropolitano, no âmbito do Projeto Pão & Beleza, realizado pelo Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, que atendia diariamente a 300 beneficiários, havia muitos incidentes, envolvendo brigas, sobretudo pelas vivências nas ruas destes moradores. Mas também havia regras, que eram criadas pelos próprios beneficiários. Uma delas é que os conflitos surgidos no espaço deveriam ser resolvidos da melhor forma possível, sem agressão física e sem intervenção policial. Em um dos agitados dias, um beneficiário jovem reconhece, no refeitório, outro jovem, que o havia assaltado durante uma das noites de frio da região serrana, levando o seu casaco. No dia, como o jovem estivesse recém-saído de uma cirurgia, embora também estivesse dormindo na rua, ele não pôde reagir e se sentiu vítima de um grande gesto de covardia. Neste dia ele encontrara o seu suposto algoz, ainda com o casaco. E nos chamou, como coordenadores do Projeto, para que tomássemos as devidas providências. Propusemos, então, uma conversa entre ambos, mas a raiva do rapaz que fora roubado era muito grande e ele ameaçava assumir atitudes de violência. Depois de muita conversa, ele aceitou que chamássemos o outro rapaz, numa atitude de mediação. Foi o que fizemos. O outro rapaz assumiu o roubo, até mesmo porque estava usando ainda o casaco. Pudemos, durante algum tempo, trocar pontos de vista, buscarmos formas reconciliatórias de resolver a questão. Até que o rapaz que o assaltou, pediu desculpas e tirou o casaco, para realizar a devolução. Já no final da conversa, o outro rapaz, de posse de seu casaco, tomou a palavra. Ele disse: “eu realmente fiquei com muita raiva de você pelo que me fez, sobretudo pelo meu estado. Mas tenho percebido, na rua, que você não me roubou para vender. Você tem usado o casaco em todos estes dias de frio. E embora eu sinta raiva de você, percebo que me roubou em parte por necessidade. Sendo assim, e já que disponho de um outro casaco, gostaria que

você ficasse com ele”. Até hoje, ao me recordar desta cena, emociono-me, porque aquelas pessoas que viviam e vivem nas ruas, absolutamente excluídas pelo sistema, têm uma compreensão do ser humano e dos processos sociais, de tamanha lucidez, que nos fazem sentir, junto a eles, um otimismo incomensurável em relação à história humana.

Na perspectiva da Sociologia das Ausências, procedimento que nos possibilita identificar a multiplicidade de experiências sociais que se tecem cotidianamente e mundialmente, mas que vêm sendo desperdiçadas por um modelo ocidental cuja racionalidade é considerada “indolente”*, Santos nos dá uma pista que talvez possamos desenvolver, também no que se refere à ética, um “trabalho de tradução”*, de construção de visibilidade e de inteligibilidade diante da diversidade das experiências, no sentido delas não serem desperdiçadas ou fragmentadas, e nem submetidas a uma universalidade que as subtraia. Daí que precisamos nos perguntar se haverá mesmo sentido em reafirmarmos imperativos éticos universais, imprescindíveis a uma Ética Planetária. Se houver sentido em afirmarmos uma Ética Planetária, a ênfase excessiva na pluralidade e diversidade cultural, nas nacionalidades, nos rótulos identitários, não seria um obstáculo? Como forma de contemplar uma Ética Planetária, que não suprima a diversidade cultural do mundo, poderemos afirmar, sobretudo, o direito inalienável de todas as formas de vida a terem vida em abundância?

No Enunciado II, vimos na teoria de Maturana (2005, p. 72) que a ética não teria um fundamento racional, mas sim emocional, tendo em vista que o racional “é um operar num âmbito de coerências operacionais e discursivas baseado num conjunto de premissas fundamentais, aceitas a priori, que o determinam”. Por isso ele diz que o importante é respeitar e aceitar as pessoas, possibilitando-as primeiramente que se aceitem e se respeitem para depois e conseqüentemente, aceitarem e respeitarem o outro como legítimos na convivência (MATURANA, 2005, p. 31).

Se Maturana tiver razão em suas teorias, podemos depreender que a qualificação da vida na forma de imperativos éticos e postulados racionais não se faz necessária e nem potente, já que o mais importante consiste em se criar formas sensíveis de familiaridade, parentesco, intimidade, compromisso e engajamento do ser humano, consigo mesmo e com todas as dimensões da vida, na ordem de uma legitimidade. Neste sentido, talvez não se constitua uma redundância se falar em uma Ética do Cuidado, uma Ética da Responsabilidade, uma Ética do Amor? Um senso ético, uma vez desperto, não seria intrinsecamente cuidadoso, responsável e amoroso?

Quem sabe, no horizonte de uma *epistemologia dos nexos**, se o desafio de uma ética não será, sobretudo, o de restabelecer conexões com nexos em todas as direções da

existência? Quem sabe se o desafio de uma ética não implicará no resgate das múltiplas formas de se conhecer e se envolver com todas as dimensões da vida? Quem sabe se uma ética não recrudescerá na multiplicação de modos de singularização, no resgate das dimensões essenciais da vida*, como a morte, a ruptura, o sofrimento, a dor, a doença, dimensões que nos foram subtraídas e nos fizeram mais fracos? Quem sabe se o desafio de uma ética não esteja na legitimidade da Vida, em todas as suas formas, e da importância da relação de todas estas formas como diferentes modos de habitar as Moradas (*Ethos*)? Quem sabe se o desafio ético não está no engajamento dos humanos, dos não-humanos e do ambiente numa *poética do habitar* (INGOLD, 2000), que nos faça perceber a inserção num modo de vida como cognição, para sentir novamente o prazer de estar em casa? Quem sabe não estará numa multiplicação de *afetos*, que desemboquem em bons encontros, alegres, capazes de expandir as *potências de agir*?

Dussel (1986), ao distinguir Ética e Moral, nos dá uma chave de leitura importante. Para ele, a “ética comunitária” é um modo de existência onde as relações são fundadas a partir de diálogo interpessoal, fraterno e cooperativo, em que se suprime a exploração e a dominação, e a “moral social”, como os valores intra-sistêmicos que, de alguma forma mantém e não rompem com os modelos dados. Dussel afirma, referindo à escravidão do povo hebreu no Egito

As morais reformistas perguntam: “como ser bons *no* Egito?” (discutem as normas, as virtudes, etc., mas aceitam o Egito como sistema vigente). Moisés, porém, pergunta: “como *sair* do Egito?” Mas para *sair* é preciso haver consciência de que existe uma totalidade na qual estou *dentro* e um *fora* por onde posso transitar. De fato, a *ética* da libertação (contra as morais “intra-sistêmicas”) parte da descrição do sistema “dentro do qual” o sujeito *sempre* se encontra *já*; tanto o sujeito prático (como opressor-oprimido), como o sujeito teórico [...] (DUSSEL, 1986, p. 259- 260).

Dussel faz uma distinção importante. Ao evidenciar que as morais se ocupam com as formas do ser *se adequar* a um sistema, e que muitas vezes elas não se dão conta de que legitimam este sistema, ele nos atenta para uma ética que se ocupa com a *saída* do sistema.

Na mesma linha interpretativa, Deleuze situará a Ética de Espinosa ao afirmá-la numa diferença fundamental em relação à moral. Deleuze nos diz que Espinosa não produz uma moral, porque ele jamais se pergunta o que *devemos fazer*. O que Espinosa se pergunta, todo o tempo, *é de que nós somos capazes?* Um problema de *potência* não se confunde com um problema de *dever*.

Tais autores chamam-nos a atenção para o fato de que uma ética, como estética, não pode estar conformada à lógica das atuais Moradas, à forma como os humanos vivem e

convivem, que reduz à Vida ao que existe. Uma ética como estética não pode se exaurir em pensar como os seres devem agir ou de que forma devem se adaptar a tais Moradas. Uma ética como estética precisa pensar nas formas de *saída* da lógica atual das Moradas, motivados pela consciência *do quanto somos capazes*. É uma Ética que pergunta todo o tempo: “A que estas atuais formas de vida servem? A que estas atuais formas de vida podem servir?” É uma Ética que se quer afirmativa, que se traduz numa estética da existência que nos desvela como autores, como inventores e como artistas e não como atores de quaisquer enredos que se descortinem para nós.

“De que somos capazes?” - é uma afirmação promissora! Engendra a consciência de que somos capazes! Sentimos esta potência e intensidade, que tem se manifestado de forma afirmativa e múltipla, em uma espécie de mosaico de experiências mundial. Todos os povos, culturas, nações, agrupamentos humanos, ainda que não numa totalidade idealizada, mas em pequenas experiências, têm demonstrado do muito que são capazes para manter a dignidade de todas as formas da Vida, sobretudo em tempos de crise, ambiental e ética.

“De que somos capazes?” De muitos modos de existência, muitos modos relacionais, muitos modos de convivência e de se constituir esteticamente. O Projeto Florescer: Arte-educação, Cidadania e Ecologia para Jovens que vem sendo descrito e narrado nesta tese, em forma de um estudo de caso, constitui um exemplo de como a dimensão estética pode singularizar e sensibilizar processos político-pedagógicos, socioambientais e que envolvam ideários de emancipação e transformação, de pessoas e modos de viver, de pensar, de sentir, de atuar, de amar, de produzir e consumir, enfim, um exemplo do “que somos capazes” quando acreditamos numa forma artística de educação. A seguir buscarei narrar como os conceitos trabalhados neste enunciado despontam na perspectiva pedagógica do Projeto em questão. Como tomei bastante cuidado para não submeter a experiência pedagógica do Projeto Florescer ou os próprios jovens aos conceitos teóricos acima enunciados, optei por uma descrição literária livre, onde os conceitos estão presentes em seus pressupostos, nas entrelinhas, nas premissas deste fazer, e também em suas práticas concretas e explícitas.

5.9 A Estética da Existência no Projeto Florescer



Fotografia 4: Caravana da Alegria - a vida como celebração (Fabiano Bittencour).

Início esta reflexão chamando a atenção sobre o quadro acima, do jovem artista Fabiano Bittencourt, intitulado “Caravana da Alegria – A Vida como Celebração”. Este quadro fez parte de um acervo exposto no Centro Cultural da Caixa Econômica, em São Paulo, em novembro de 2008. Nesta obra, Fabiano consegue retratar a proposta do próprio Grupo, chamado Filhos da Terra, que é uma ramificação do Projeto Florescer, e que nos remete à experiência de uma estética da existência. Foi uma das primeiras obras a serem vendidas.

A cena do quadro refere-se a uma Caravana, grupo de viajantes, andarilhos, peregrinos, que se agrupam para realizarem, juntos, uma viagem ou uma trajetória. Implica em um deslocamento e em um movimento. Mas esta não é qualquer caravana. O autor a qualifica: é uma caravana da alegria! Nem precisava dizer. Os personagens nos narram esta qualidade. Há muita música na cena, bolas de gás ao vento, o que sugere uma festa, os personagens mostram-se em movimento, como se participassem de uma dança. Alguns pulam. Há mulheres, homens, negros, brancos, pobres, ricos, crianças, artistas e um cachorro. O homem sobre as pernas de pau nos faz lembrar a arte circense. Algumas pessoas bebem, parecem se embriagar. Uma delas dá de beber a outra pessoa. E três pessoas seguram bolos, com velas acesas, sugerindo uma festa de aniversário. Um deles está degustando uma fatia do bolo. Uma mulher carrega lindamente a sua criança. Interessante perceber que embora a caravana esteja em movimento, o cenário não sugere direção. Não há linearidade nesta caravana. Não sabemos em que direção ela avança. Não sabemos se é noite ou se é dia, mas sabemos que estão num caminho de terra, como os terreiros das casas do interior, que abrigam uma multiplicidade de pessoas em seus festejos.

Na obra de Fabiano há um subtítulo: “a vida como celebração”. A vida pode ser e é uma infinidade de perspectivas. Mas a perspectiva apontada aqui é a da celebração. Celebramos aquilo que nos importa. Criamos ritos de passagens para marcar estes momentos.

Poderíamos sugerir que a obra de Fabiano fala da vida como obra de arte, fala da vida como uma estética nietzscheana, da vida como a potência de agir de Espinosa, da vida como competência, da vida como encontro bom e festivo, da vida como multiplicidade, da vida como passagem, da vida como alegria: esta é a estética da existência.

O Projeto Florescer, desde o seu desenho inicial e coletivo, acreditou na importância de uma Arte por si mesma e de uma noção filosófica da arte, para além de uma técnica. Arte como uma forma de conduzir a existência em um processo de criação e invenção permanentes, do mundo e de si, através de múltiplas lógicas e linguagens. Arte como um espírito que nos autoriza a conceber a vida mais como um processo de abertura, de invenção e

construção permanentes, do que como obra de arte acabada, passível apenas de aprendizado e contemplação.

Por ser um projeto social, sempre nos interpelaram se a Arte não deveria ser instrumento político dos ideais de emancipação e transformação, de forma mais intencional e explícita. E sempre resistimos a esta forma de didatização dos processos, que os transformam em meio para outros fins.

Idealizado em forma de Oficinas, queríamos que Arte e Educação fizessem parte do transfundo do Projeto Florescer. Mais do que fundo, da própria atmosfera na qual nossas existências se inserem para viver. Não queríamos que fossem temas ou oficinas próprias, mas o fio condutor de todos os temas e oficinas. Uma forma artística de trabalhar com os jovens.

Por isso, antes de dar início ao Projeto, nós, educadores – uma equipe montada com três palhaços e uma educadora -, optamos por uma formação vivencial numa proposta que unia Arte-Educação. Os três palhaços trabalhavam com atividades de circo e, sobretudo, teatro. Eu, como educadora, psicóloga, professora de música e violão. Durante alguns meses, tivemos encontros de criação, de reflexão, de aprendizados em relação a técnicas (como fazer papel machê, como fazer tintas com diferentes pigmentos, como criar marionetes, como fazer papel reciclado, entre outras técnicas), sempre refletidas. Não queríamos apenas aprender conceitos, técnicas e noções. Aspirávamos por uma lógica artística. Concomitantemente, a equipe participou de uma oficina pedagógica, com uma pedagoga especializada em Arte-Educação, que nos ensinou muitas coisas. Um de seus textos, mais tarde publicado por uma Revista local chamada Poema Pedagógico, faz enunciar a proposta do trabalho:

O ser humano, a partir da modernidade, passou a entender a si próprio como uma soma de dimensões, e não como um ser multidimensional, plural. Na educação, o desafio é maior que inserir a arte no trabalho pedagógico. É resgatar a ideia, que a humanidade perdeu – graças às crenças modernas de que somos um somatório das partes – de que a arte é uma dimensão inseparável das demais na constituição do ser humano. Enquanto expressão, é uma outra “linguagem”, mas constituinte das demais. Esse é o desafio (MELLO, 1997, 99).

Com estas sensibilizações artísticas, sentíamo-nos preparados para iniciar um projeto social, cujo diferencial estaria na forma de trabalhar arte-educação, como eixos transversais a todas as temáticas e problemáticas. Embora não nos fosse explícito, partilhávamos de uma ideia incipiente de uma estética da existência, porque acreditávamos nos processos de transformação permanente do ser humano, contrários a qualquer crença em determinismos identitários. Acreditávamos na arte, na educação e na importância dos nexos e relações. Acreditávamos também numa emancipação destes jovens, que vinham de comunidades muito empobrecidas, que consistia numa forma de educação que os incentivava pensar a vida

artisticamente, ou seja, que os incentivava a assumir suas vidas, seus contextos, suas dificuldades e possibilidades num plano artístico, capaz de transformar carências em possibilidades.

As Oficinas de Teatro sempre foram uma espécie de coração e alegria do Projeto. Nelas, os jovens faziam muitas experimentações, corporais, lingüísticas, relacionais, literárias, reflexivas, de forma a superarem timidez, bloqueios, medos, inseguranças, introspecção. No processo, cada turma, junto com um dos educadores especializados na arte teatral, adaptavam um texto literário e preparavam um grande espetáculo, que era reapresentado muitas vezes, inclusive nas ruas. Mas sempre cuidamos para que esta oficina trabalhasse em sintonia com todas as outras. Desta oficina, ao longo dos anos, formou-se um grupo de jovens permanente, que ainda hoje gira o seu fazer em torno do teatro, da permanência em “companhias” teatrais locais. Os espetáculos teatrais mais potentes no sentido de uma ampla divulgação e muito sucesso foram, sobretudo, uma adaptação de *A Morte de Quincas Berro D'Água*, de Jorge Amado, em 2002-2003; uma adaptação de *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, em 2004; uma adaptação de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo em 2005. As fotos encontram-se no Apêndice A); e *Cora, Coração Vermelho*, um texto do educador teatral Madson José, inspirado na história e literatura de Cora Coralina.

Através do fazer teatral, os jovens tomaram gosto pela leitura e literatura. As três jovens que interpretaram Cora Coralina, nas diferentes fases de sua vida, chegaram a apresentar o espetáculo “*Cora, Coração Vermelho*” na cidade de Goiás, numa das festividades de Cora Coralina e trazem, de forma bem marcante, a intimidade com aquela escrita poética e forma de vida, que as toca em seu cotidiano:

Ter conhecido a Cora foi muito importante para mim, foi uma experiência mais do que necessária, pois eu estava passando por uma grande dificuldade familiar, e a Cora é um exemplo de força de vontade. A Cora é uma escritora da qual eu nunca tinha ouvido falar, mas agora que a conheço, posso dizer que é a minha escritora favorita. Nos seus versos, ela usa palavras simples que comovem, que me comovem profundamente. Esta oportunidade de trabalhar neste espetáculo também está sendo muito bom, porque ela ‘chega’ sempre quando estou passando por uma dificuldade, e cada vez que eu apresento o espetáculo, aprendo uma coisa nova, que me fortifica sempre mais e mais. Tenho a minha vida como a dela. A mãe Didi, escrava que a criou, é a minha própria avó. Já a sua mãe é como a minha, que sempre esteve distante, dando carinho para as minhas irmãs. Por isso sempre me achei feia e sempre fui nervosa, exatamente como Cora. Lógico que agora eu já me modifiquei e espero que quando eu estiver com 75 anos, possa olhar para o passado e sorrir, bem como fez Cora. Peço a Deus que eu possa sempre passar a ‘figura’ que foi a Cora, nos espetáculos, de forma que todos que o assistirem possam levar seus poemas para suas vidas (AMANDA VENTURA, 2005).

Cleonice, outra jovem que interpretou Cora Coralina, relata sobre esta experiência:

Cora Coralina é como se fosse a minha melhor amiga. O meu encontro com Cora foi tão forte que não passo um dia sequer sem pensar nela e nos seus poemas. Eu me identifico muito com ela e com as coisas tão simples que ela diz, como, por exemplo, ‘minhas coisinhas pobres, minha casa de chão, de pedras e tábuas remendadas...’ coisas que ninguém dá valor... Às vezes fico imaginando eu e as meninas indo até Goiás Velho ao encontro de Cora. Chegar bem pertinho de tudo aquilo que ela descreve, de sua casa de chão e pedras remendadas... e até encontrar velhinhas que se parecem com a Cora. Ver as casas ‘cochichando umas com as outras’, como vimos naquele vídeo, ver o Rio Vermelho, e os Becos... Sei que não conheço tudo de Cora, mas foi o suficiente para saber que ela é uma pessoa que ‘EMOCIONA’. Começo a ver como ela é parecida comigo. Seus versos fazem com que eu me lembre de mim. Sua infância foi muito difícil, mas Cora não se deixou abater e por isso se tornou, como diz, a ‘velha mais bonita de Goiás!!’ Quero reescrever aqui a poesia de Cora Coralina que eu mais gosto: “Não te deixes destruir... Ajuntando novas pedras e construindo novos poemas. Recrie tua vida sempre, sempre. Remove pedras, planta roseiras e faz doces. Recomeça... Faz da tua vida mesquinha um poema. E viverás no coração dos jovens e na memória das gerações que hão de vir. Esta fonte é para todos os sedentos. Toma a tua parte. Vem a estas páginas e não entres o seu uso aos que têm sede” (CLEONICE FERNANDES, 2005).

Nas diversas oficinas, de artes plásticas ou dramáticas, a criação artística desponta como uma sensibilização para a criatividade de um modo geral, para a improvisação, para a inovação e para o conhecimento, seja de uma estética literária, cinematográfica, plástica, ecológica.

De um modo geral, os educadores que passaram por este Projeto sempre tiveram uma sensibilidade artística muito forte. Um dos coordenadores, Reinaldo José de Lima, com uma competência cinematográfica especial, pôde sensibilizar os jovens para esta linguagem, sobretudo nas Oficinas de História. Outra coordenadora, Patrícia Pacheco Weinen, formada em História da Arte, teve sempre esta sensibilidade estética na condução do processo.

Mas a Arte sempre esteve de mãos dadas com os processos educativos. E a estética da existência, presente neste processo, passa por um processo educativo. No decorrer dos anos, concebemos a Educação (do latim *e-ducere*, conduzir de dentro), como um processo coletivo de construção não apenas de conhecimentos e conteúdos, mas de saberes múltiplos (saberes incluem competências formais e informais), que nascem a partir das várias formas de dialogação com o real, e não apenas dentro do corpo da ciência propriamente dita. Reconhecemos que o afeto, a sensibilidade, a emoção, o lúdico, o simbólico, o estético, o ritualístico são todas formas legítimas de dialogar com a realidade e construir saberes. E valorizamos todas estas formas e dimensões humanas, para além da racionalidade.

Liberando os jovens da pressão de terem que ocupar cotidianamente um lugar dentro da educação formal e darem conta de seus conteúdos - educação formal que se constituiu de forma colonialista, legitimando as desigualdades e que ainda muitas vezes aponta mais as suas faltas e carências, do que suas potencialidades - promovemos um processo educativo circular, co-responsável, em que os jovens, face a face, vão deixando sua condição de *infantes* (sem voz) e construindo falas próprias, autônomas e autênticas, no exercício que envolve

inicialmente o medo de falar e de errar, o estigma do não saber, o padrão de não ser ouvido e respeitado, o vício de repetir falas que não são suas. Neste exercício onde todas estas tendências se concretizam, os jovens vão tendo a oportunidade de repensar suas falas à luz de sua experiência, e de validá-las ou negá-las, construindo falas próprias, que correspondem a subjetividades múltiplas.

Concebemos a dimensão estética numa perspectiva filosófica, não apenas como a criação de objetos artísticos e de obras de arte, mas como construção de si mesmo como obra de arte (Nietzsche). Um ser humano, obra de arte, nunca acabado, mas como construção permanente. Trabalhamos como uma concepção crítica e política da dimensão estética, herdada da filosofia nietzschiana, do ato e da imanência, que rompe com os projetos e modelos *a priori* de seres humanos e de mundos, mas que entende a *estética da existência* como a capacidade dos seres humanos assumirem, a cada momento, aquilo que se tornam, como expressão de um arranjo artístico, sempre provisório. A vida é provisoriedade e o ser humano é multiplicidade. A capacidade artística reside nisso: ser capaz de, a cada tempo, assumir o desafio de acolher as circunstâncias da melhor forma possível. A estética da existência é a capacidade de colocar a vida concreta (não idealizada), com todos os seus dramas, sofrimentos, rupturas, em um plano artístico de transformação de carências em competências e potencialidades.

Sendo assim, os jovens empobrecidos e excluídos que fazem parte do Projeto são concebidos como sujeitos, plenos de potencialidades, que precisam ser mobilizadas no processo coletivo e cotidiano das inter-relações, de uma forma dialógica. Para o educador social, facilitador do processo arte-educativo, isso implica em um princípio pedagógico de não se deixar convencer pelos estereótipos, pelas formas de subjetivação hegemônicas, pela aparência, pelo conteúdo patente do jovem, pelas inúmeras dificuldades encontradas no processo. Trabalhar com os jovens, nesta perspectiva da arte-educação, é inserir-se em um projeto político-pedagógico, de negação de projetos e modelos pré-determinados de mundos e de seres humanos, mas do compromisso de transformar carências em competências.

Uma das experiências mais marcantes em relação a esta estética da existência e em relação à transformação de carências em competências é a criação do Grupo Filhos da Terra, que já possui 13 anos de história, e que se formou logo após a conclusão da primeira turma do Projeto Florescer. Ao longo dos anos, o Grupo vem recebendo jovens que se formaram nas turmas posteriores, o que vem garantindo a renovação do mesmo, à medida que alguns saem e outros ingressam.

Tal iniciativa surgiu em 1997, logo após o término da primeira turma do Projeto Florescer, quando alguns jovens que se disseram marcados fortemente por aquela experiência, permaneceram nas imediações do espaço, cobrando-nos algumas propostas. Duas educadoras da equipe haviam acabado de participar de uma Oficina Artística, com a artista capixaba, Dida Thomé, que desenvolveu uma técnica artística, aliada a uma técnica de si, de criação de cartões ecológicos, elaborados apenas com elementos naturais, disponíveis na natureza. A riqueza do trabalho de Dida, para além do aspecto inovador e criativo, é sua militância política nos movimentos sociais e ecológicos, e uma forma de trabalhar a arte, refletindo sobre a vida e a espiritualidade. Sua oficina é pois uma vivência inesquecível.

Marcados por esta vivência, as educadoras resolveram repassar a técnica para os jovens que permaneceram nas imediações do Projeto Florescer. Eram apenas 4 jovens e muito poucas expectativas, até que, numa feira de Organizações Não-Governamentais, realizada na Cidade do Rio de Janeiro, o trabalho dos jovens ganhou uma repercussão que jamais se reverteu.

Como motivadores do processo, os educadores do Projeto Florescer buscaram desenvolver um processo artístico permanente com estes jovens, para que eles conseguissem conjugar alguns processos: a produção artesanal em obras de arte, de plena singularidade; o processo artístico como processo autotransformador e social; e o desenvolvimento da técnica numa perspectiva socioambiental e cultural. Dessa forma, os jovens produziam juntos, em um mesmo espaço, alternando momentos formativos ligados às questões socioambientais, inspirados sobretudo no documento A Carta da Terra; momentos ligados à experiência da arte enquanto história, filosofia e aquisição de novas técnicas; momentos de reflexão e dinâmicas vivenciais; momentos de reflexão sobre a cultura, sobretudo a chamada cultura popular. Através de dinâmicas, vivências, oficinas, os jovens – cujo grupo, agora, cresce em número -, passaram a criar cartões e quadros com temas de seus cotidianos e com as narrativas de suas tradições, ou das tradições populares. Logo passaram a desenvolver novas técnicas, de feitura do papel reciclado, de trabalhos com bambus, que viraram luminárias, fontes e as molduras dos próprios quadros.

O que é mais interessante em seu trabalho artístico é que trabalham apenas com matérias-primas disponibilizadas pela natureza. Buscam, no chão, formas minúsculas de elementos, que supõe já um olhar sensibilizado para a riqueza da terra e da natureza. Como os elementos são únicos e irrepitíveis, assim também são os cartões e quadros: únicos e irrepitíveis. Ao trazerem estes cenários do cotidiano popular normalmente esquecidos e desvalorizados à presença – como as festas da tradição do boi, os varais de roupa que se

embalam ao vento, os casebres das favelas, as brincadeiras de criança, as pipas ao vento, as lavadeiras nas beiradas dos rios com suas crianças, os artistas e cortejos populares, as artes circenses, entre muitos outros -, e ao colocarem estes cenários em diálogo e relações com este tempo, com outras estéticas, os jovens vão inventando e reinventando modos de vida, que conseguem conjugar ética e estética, justiça social, cultural e ambiental. Os elementos da natureza coletados, agora em forma de “lixo ecológico”, utilizados para compor cada obra, carregam muitos nexos de outras histórias. Uma asa de borboleta, por exemplo, conta a história de uma espécie de borboleta, mas também da existência de uma borboleta, de seu ciclo de vida, de seus muitos encontros nesta paisagem. Na obra, esta asa pode assumir a parede de uma casa, ou a asa de um pássaro, ou ainda a saia de uma dançarina. Assim também acontece com as pétalas de uma flor e com uma conchinha, entre outros elementos. Estes “muitos nexos de outras histórias” encontram-se, na obra de cada jovem, num plano artístico inédito, provisório, singular, e numa perspectiva semiótica única. Através desta forma de fazer arte e tornar-se obra de arte, os jovens adquirem também uma sustentabilidade financeira, tornando-se uma atividade que os possibilita tornarem-se mais criativos, a expandirem as suas potências de agir, a ganharem o necessário ao seu sustento, a expressar muitos modos de vida e muitas formas de se constituir o saber.

No texto de apresentação do trabalho para a curadoria da exposição, chamo a atenção de três formas de arte contidas no processo criativo destes jovens:

A primeira arte consiste em entrar em contato com estes elementos minuciosos disponíveis no chão e buscar sentir o que as formas da natureza sugerem, com o mínimo de interferência da mão e da tesoura. A segunda arte vem com o olhar e a percepção do mundo. Eles se inspiram no cotidiano, nos acontecimentos singulares e imperceptíveis, como as roupas que secam nos varais; como um tempo atemporal; as colchas de retalho expostas ao vento; as crianças que correm descalças soltando pipas; as crianças agarradas em suas bonequinhas, e também agarradas às saias das mães, lavadeiras; os cachorros de rua que contemplam os passantes. Inspiram-se igualmente em temas, festejos e brinquedos da cultura popular, como as rodas de capoeira; as danças do boi; as cantorias e batuques; as cirandas das meninas; os artistas circenses; as festas juninas em torno das fogueiras; os finais de festas; os cortejos e festejos religiosos; a tradição do presépio. Há uns jovens que criam, com estes próprios elementos, as chamadas Mandalas, círculos mágicos, arquétipos que expressam a alma humana, minuciosíssimas. E há ainda os Santos, nesta exposição, precisamente S. Francisco de Assis e S. Clara, e suas múltiplas interações. A terceira arte consiste na interação entre os elementos disponíveis, a sensibilização para as temáticas e a criatividade de cada jovem. Cada obra é única e irrepetível, assim como tudo na natureza e na vida. A obra artística é expressão da biodiversidade natural, cultural e subjetiva. Por trás de cada criação que se consolida em um arranjo artístico único, há uma subjetividade única se consolidando artisticamente, com a pretensão que vida e obra sejam expressões de uma mesma arte. As obras são por si convites à criação e preservação de mundos rústicos, marginais, simbólicos, de pura potência, e de outras formas de relação e dialogação com a totalidade múltipla da vida (MELLO, Maristela, 2008, p. 2-3)

Como dissemos, os jovens são provocados a se distinguirem nesta forma de arte. Cada jovem desenvolve um traço e uma tendência artística. Fabiano, como vimos, trabalha com os

temas da cultura popular, com caravanas, festa do boi, mães com crianças, crianças com bonequinhas, e também trabalha na criação de santos e santas. Cleonice adora criar arranjos com lavadeiras, baianas, varais de roupas ao vento, sobre os quais encontramos lindas colchas de retalhos, muito minuciosas. Raquel faz Mandalas com a perfeição oriental, separando sementes, fragmentos, fiapos de penas, cascas de ovos. Também cria Favelas belíssimas, juntamente com Cleonice. Jeferson busca as formas mais geométricas. Aprecia as linhas dos trens, os trenzinhos sobre as montanhas, as lonas de circos. Renata cria formas com tamanha sutileza e perfeição: são mulheres com braços e vestidos ao vento, meninas em seus balanços, mulheres grávidas. Luiz Diego desenvolveu a sua maestria no manejo do bambu, de seu corte ecológico, de seu tratamento, do corte para as molduras, do emolduramento dos quadros. Sidnei sente que sua competência é para a venda e a representação. Sabe falar como ninguém sobre a proposta e faz as relações públicas do Grupo. Há outros jovens ainda, mais novos, mas que aprendem com os mais velhos. O mais interessante, no processo de produção coletiva, é o próprio aperfeiçoamento coletivo, como processo gradual de complexidade. Cada vez que um jovem descobre uma nova ideia ou novo traço, todo o grupo o incorpora, em suas singularidades, mas como numa espécie de salto quântico, há uma qualificação do trabalho em todos os níveis, sentidos e direções. É fantástico observar este processo.

O Grupo Filhos da Terra tem participado de importantes iniciativas de divulgação de sua arte, como a exportação de seus trabalhos para países como Alemanha, Canadá, Áustria, França, Espanha, Alemanha; participação em exposições e *vernissages* importantes; participação em entrevistas e programas de rádio e Tv. Uma das primeiras e significativas entrevistas se deu no Programa da Tv Cultura, *Arte com Sérgio Britto*. Uma das grandes exposições do Grupo foi a do Centro Cultural da Caixa Econômica, em São Paulo, em novembro de 2008, com a produção de um catálogo das obras. Uma das grandes experiências foram as Oficinas de Sensibilização Ecológicas, ministradas, várias vezes, para os grupos atendidos pelo Projeto de Educação Ambiental, da Itaipu Binacional, em Foz do Iguaçu. Lá mesmo, em Foz do Iguaçu, ministramos uma 1ª Oficina para presidiários, homens, da Penitenciária Estadual do Paraná. A experiência, emocionante, foi um sucesso.

Tais iniciativas foram e são de grande importância para os jovens, para além do fator midiático e de marketing do trabalho. Através destas iniciativas, os jovens afirmam sua arte como obra de arte, para além dos critérios e rigores convencionais que dividem arte e artesanato, discutem arte como direito de todos e como a diversidade de manifestações, falam de suas vidas e de seu potencial artístico, manifestam posições relacionadas às questões

socioambientais, aos direitos humanos e os temas da cultura popular. As viagens proporcionaram experiências únicas para os jovens do Grupo Filhos da Terra.

O Grupo ainda existe, com a força total. Acabou de se tornar um Ponto de Cultura do Ministério da Cultura, na Cidade de Petrópolis. O Grupo ministra Oficinas de Sensibilização através da criação de cartões ecológicos, como forma de sensibilizar para a Educação Ambiental e para aprender a fazer esta arte. E ministra também Oficinas sobre o documento planetário A Carta da Terra, sobre a importância de seus princípios de sustentabilidade ecológica. Tais Oficinas são ministradas em vários municípios e instituições.

Muitos desafios estão por vir, muitos itinerários, muitos desdobramentos artísticos, tendo em vista que alguns jovens seguem estudando arte, seja na perspectiva do canto coral, da música instrumental, do teatro, da dança, das artes plásticas. Tal experiência nos leva a perceber a importância da dimensão estética nos processos pedagógicos, nos processos socioambientais e que aspiram formas sensíveis de emancipação e transformação.

CONCLUSÕES

A trajetória desta pesquisa consistiu na proposição e no aprofundamento de quatro temáticas – a saber, a de uma diversidade epistemológica e da proposição de uma *epistemologia dos nexos*; a da diversidade de formas de saber, pensar e fazer para além da científica; a importância de economia subjetiva ao lado de uma economia política; a ética da imanência como estética da existência -, em forma de princípios enunciados, que emergiram no campo teórico-prático, ao longo de minha trajetória profissional, e se referem ao campo dos processos de educação ambiental, sobretudo aqueles comprometidos com modos de singularização, tal como compreendido por Guattari e Rolnik.

Para além das múltiplas concepções e tendências político-ideológicas, que se situam entre o conservacionismo, uma educação voltada para a mudança comportamental ou mesmo uma educação voltada para a transformação social, tal campo se defronta com uma crise socioambiental em escala planetária, que se manifesta tanto na forma de pesquisas, diagnósticos e prognósticos científicos elaborados através de estudos e relatórios, como na forma de tragédias mundiais, veiculadas diariamente pelos meios de comunicação social. Por trás da crise há a posição clara dos governos por uma política de orientação neoliberal, que se funda sobre um modelo de desenvolvimento, predominantemente econômico, comprometido com bancos e multinacionais, que beneficiam, sobretudo, megaprojetos e empreiteiras, que se retira cada vez mais das políticas de bem-estar social, e que não concebe uma centralidade da Vida em todas as formas³⁶.

Neste contexto, o campo da Educação e o da Educação Ambiental, ainda que possa analisar a crise ambiental por distintas janelas interpretativas, depara-se com um grande desafio, que é o de gerar processos político-pedagógicos capazes de dialogar pertinentemente com a realidade e com a crise planetária, trazendo outros percursos ao pensamento, em função de uma mudança e da invenção de outros e quiçá novos modelos de sociedade (para além do capitalismo global, que fixou parâmetros para a existência baseados em uma forma de relação do ser humano com a natureza, tendo em vista atender um modelo de consumo que necessita transformar a natureza em recursos energéticos), e novos modos de vida (de sensibilidade, de relação com as alteridades, de produção, de consumo, de criação).

³⁶ O sociólogo Ivo Lesbaupin, do Iser Assessoria; Religião, Cidadania e Democracia, com sede no Rio de Janeiro (www.iserassessoria.org.br) faz uma análise minuciosa do Governo Lula, evidenciando tais contradições políticas, econômicas e sociais, em um documento chamado “Uma Análise do Governo Lula (2003-2010). De como servir aos ricos sem deixar de atender aos pobres”.

Os enunciados da presente tese buscaram aprofundar princípios capazes de inspirar outros parâmetros político-pedagógicos, não modelares, que possibilitem ao ser humano ampliar-se e ampliar a sua forma de se relacionar com a vida, e possibilite ao campo dos processos de educação ambiental um novo diálogo pertinente com a realidade e com a crise socioambiental, sem que isto signifique a reprodução de modelos hegemônicos focados no capital e no crescimento econômico como meta, e sem que isto signifique também a ilusão de pensar outros conceitos sob os limites epistemológicos fixados historicamente.

No Enunciado I, *Por uma Epistemologia dos Nexos*, busquei problematizar a questão epistemológica, chamando a atenção para o fato de que uma reflexão paradigmática sobre a Educação e o Conhecimento não deve prescindir de uma reflexão epistemológica - das condições de constituição do conhecimento, do desafio de conhecer e pensar o conhecimento -, já que não há uma vertente epistemológica universal, como a ciência insiste em evidenciar, já que as epistemologias não são neutras, os lugares de pensamento referem-se a lugares no mundo, sociais, econômicos, políticos, culturais, ambientais e, ainda que, de acordo com Santos (2009), não é possível realizarmos uma “justiça social global” sem uma “justiça cognitiva global”: a epistemologia que sustenta a ciência moderna foi tecida com os mesmos fios do colonialismo e das dominações históricas. Os princípios epistemológicos disponibilizados pela ciência moderna, como pudemos ver, que implicam em um modo de ler o mundo e de fazer ciência, não eram os únicos disponíveis e nem os mais complexos historicamente, mas não cessam de serem afirmados através de uma tradição que tem professado ao seu favor, atribuindo-lhe uma soberania diante de outros modos legítimos de conhecer. Neste contexto, proponho, seguindo as pegadas das chamadas epistemologias do Sul e epistemologias ecológicas, uma *Epistemologia dos Nexos*, no plural (como conjunto de epistemologias), que postulando a complexidade do mundo e da vida, possa sustentar formas de conhecimento, pensamento e ação que interconexem realidades e saberes; que se abra a múltiplas inteligibilidades e sensibilidades; que restaurem a capacidade perceptiva de leitura do mundo em suas relações e conexões com nexos e sentidos; que superem as dicotomias da modernidade, sobretudo as que dividem a realidade entre sujeitos e objetos, e que promovam conexões que a um só tempo restabeleçam laços e afirmem legitimidades, já que a realidade não é simétrica e nem se encontra à disposição, como meios, para projetos humanos e políticos³⁷. Uma *Epistemologia dos Nexos* não como procedimento antropocêntrico de

³⁷ Em um contexto histórico marcado pelo colonialismo que consolidou um modelo de relação com alteridades, não podemos falar de inter-relações, mesmo como ideário político, como se todas as pessoas, agrupamentos, povos, nações e diferentes culturas estivessem predispostos a um diálogo horizontal. Ainda que possamos idealizar estas novas inter-relações, precisamos considerar as diferentes condições e temporalidades de cada uma

modelos humanos sobre outras formas de vida, mas como propulsora de experiências relacionais em construção, recíprocas e por isso éticas, de sujeitos-com-sujeitos, no sentido de que atribuir subjetividade equivale a atribuir capacidade relacional. Enfim, um conjunto de epistemologias que possibilitem tornar a complexidade não um dado do pensamento e do conhecimento, apenas teórico e filosófico, mas empírico, prático, vivencial.

No Enunciado II, busquei chamar a atenção para a importância de, na perspectiva de uma *Epistemologia dos Nexos*, ampliar as múltiplas linguagens que atravessam e caracterizam os saberes, pensares e fazeres para além de um modelo racional que constituiu um tipo de conhecimento, chamado científico, que não apenas tem sido hegemônico nos últimos séculos como tem tido a pretensão de ser único e legítimo. O conhecimento científico não é a única forma de construção de saberes legítimos e a racionalidade humana não responde por todos os modos de conhecer. Precisamos admitir que há múltiplas formas de se conhecer, entendendo o conhecimento não como um distanciamento básico observador-observação (que gerou um modo de des-envolvimento) mas como envolvimento e diálogo com a realidade e a vida, que envolve emoções, afetos, sensibilidade. A realidade possui múltiplas dimensões, expressões de uma infinidade de percursos rizomáticos. Não há saberes melhores e nem saberes desqualificados. Há saberes diferentes, todos imprescindíveis à tarefa desafiante do conhecimento.

No Enunciado III busquei trazer à reflexão a importância dos processos subjetivos como matérias-primas e instâncias de modelização na consolidação dos modelos políticos, e de como tais processos permanecem invisibilizados dentro dos ideários políticos e educacionais, a serviço de uma ideologia dominante. Um modelo de sociedade (seja político, social, econômico, cultural) se consolida à medida que cria formas de modelização que atravessam os seres humanos, incidindo em seus modos de pensar, de sentir, de atuar, de se relacionar, de produzir e de valorar. Se alguns autores nos mostram que há um poder que constitui visivelmente as instâncias macropolíticas, por outro, há um poder correspondente, invisível, que atravessa as relações micropolíticas, moldando os itinerários dos desejos e das forças do inconsciente. Tal dimensão micropolítica é complementar à macropolítica, a tal ponto, que não se pode interferir no conjunto da realidade sem a sua participação. Singularizar os processos de subjetivação é a proposta de Guattari, e implica na ruptura com um modo de ser que não é apenas denúncia e resistência, mas através da criação e invenção de novos modos de pensar, de sentir, de atuar, de se relacionar, de produzir, de valorar. Tal processo se

destas instâncias diante da proposta de um diálogo horizontal. Cada pessoa, agrupamento, povo, nação e cultura é soberana e precisa ser resguardada, ainda que sob os mais nobres ideários.

faz em uma nova perspectiva, minoritária, que implica na saída dos territórios-referência e dos grandes ideários, e em outras formas de pensar e onde a vida pode acontecer como potência, liberta de qualquer necessidade de justificação.

Finalmente, no Enunciado IV, afirmei a importância de uma Ética como Estética, como um modo de vida que reconhece, nas formas de singularização da existência, a vida despontando como obra de arte. Para chegar a esta noção, aprofundei outras, que me ampararam no itinerário escolhido, o da afirmação de um *ethos* como uma criação estética das múltiplas moradas humanas: o corpo, a casa, a cidade, o planeta. A noção do *daimon*, como dimensão interior humana que favorece um modo harmônico de viver; a noção de *compromisso quântico*, que dá sustentação para que compreendamos a vida em seu conjunto de relações e nexos recíprocos e, por isso, éticos; a noção de *afetos* como encontros que possibilitam a expansão ou diminuição de uma *potência de agir*; a noção de *afirmação da vida*, como uma *estética da existência*, em que se aposta mais na abundância de vida e na alegria, do que em sua carência; a noção de *cuidado de si* como também expressão de uma *estética da existência*, uma prática de cuidado de si, de autoafirmação e de autonomia diante da vida. Tais noções, com seus respectivos autores, permitem-nos pensar numa Ética liberta das morais coercitivas e subjugadoras, que geraram mais heteronomia que autonomia, e que se afirma não na conformação de pessoas a mundos, mas, antes, na ruptura com estes mundos e na afirmativa de que somos capazes de inventar muitos outros mundos, muitos outros modos de vida nas Moradas, mais harmônicos, inclusivos, estéticos, emancipadores, singulares, que nos permitem assumir “o que vamos nos tornando”.

Os relatos do Projeto Florescer e dos jovens, entremeados conceitualmente e não espacialmente aos enunciados, para que pudessem ser resguardados em sua autonomia narrativa e literária, longe de serem modelares, pretenderam explicitar ao campo dos processos de educação ambiental algumas possibilidades do real na inauguração de práticas e vivências que se pautem em outros enunciados, de vida, de princípios, de educação, de experimentações e abertura a outras abordagens e metodologias. Isto se dá quando na centralidade dos processos se encontra a vida real, não idealizada; quando se tem a coragem de se ocupar mais dos acontecimentos do que com a execução dos currículos; quando se inventa novos parâmetros de avaliação, em que aquele que está sendo avaliado e todo o grupo possa também avaliar, levando em conta o que se aprendeu e não o que ainda não foi aprendido; quando conhecimento e vida se encontram produzindo saberes, que vão para além de informações e conhecimentos especializados; quando se abre mão dos conteúdos para se trabalhar perspectivas de aprendizagem; quando se investe nas relações e encontros de alegria

para além de qualquer concepção condicionante ou determinista de ser humano e de processo educativo; quando não nos importamos em recomeçar sempre mais uma vez, com o coração e o espírito abertos; quando se tem a convicção que nos processos de aprendizagem não há mestres e alunos, mas há grupos em processo de aprendizagem e interação; quando se tem clareza que uma educação ambiental é aquela, sobretudo, que possibilita ao ser humano tornar-se sensível diante da vida, e assumir outros modelos relacionais, e não apenas aprender verdades sobre a natureza.

Tal experiência concreta, processual, aberta e coletiva, que constitui o Projeto Florescer, desafiou e continua desafiando o campo dos processos de educação ambiental, sobretudo aquele comprometido com modos de singularização (como práxis emancipatória, transformadora, popular, crítica e libertária), a superarem dicotomias. Uma delas é a teórico-prática, que aprisiona a Educação em um campo de saber e pensar, mas não de fazer.

O Projeto Florescer nos ensinou que trazer uma *Epistemologia dos Nexos* para o âmbito da realidade, assim como uma multiplicidade de formas de se conhecer, consiste em trazer para a vida pessoal, coletiva, relacional, cotidiana e política modos conseqüentes a uma lógica complexa. Significa reconhecer uma dimensão cognitiva e sensível em toda a vida, na forma de nexos, da qual nos afastamos, que se expressam por diversas linguagens. Significa reconhecer que não se inventa o complexo na realidade, mas no percurso do pensamento, da lógica, do olhar, da experimentação. Sensibiliza-se a percepção para que ela seja capaz de captar o diálogo cognitivo e complexo que caracteriza toda a vida. Isso implica numa forma de viver. Podemos exemplificar.

Em uma Oficina, ouvi a incrível história, contado por um jovem, sobre os saberes de seu avô, um agricultor que plantava, há algumas décadas, toda a sua produção agrícola, em princípios de relação, que dispensava qualquer outra forma de intervenção na terra. Ele escolhia 20 espécies de plantio com capacidade natural de controle das pragas. Numa grande mandala, ele plantava uma primeira espécie. A segunda espécie controlava naturalmente as pragas da primeira. A terceira, da segunda e assim, sucessivamente, até a vigésima, que controlava as pragas da décima nona. A função da vigésima era tão somente controlar a vitalidade da décima nona, já que para ela não havia controle e muitas vezes ela sucumbia. Este saber, que é uma tecnologia de alta complexidade, muitos antigos possuíam e grande parte de nossa modernidade o perdeu. Restaurar esta capacidade, que é mais do que uma forma de conhecimento, é a pretensão de uma *Epistemologia dos Nexos*. E os jovens do Projeto Florescer compreenderam isso quando identificam, como a maior aquisição do Projeto, a sensibilização para um modo de perceber e compreender a realidade e a vida em

suas relações. Hoje aquele jovem, recordando-se de seu avô, já falecido, diz que não tinha ideia da importância deste saber complexo de seu avô, que já se perdeu por toda a família.

No mesmo sentido, os investimentos em modos de singularização, em micropolíticas e numa estética da existência enraízam-se numa coragem cotidiana, que precisa despontar como única finalidade num processo sem outras finalidades. Tal tarefa é imensamente desafiante, pois exige das Políticas de Educação, da Educação e dos Educadores uma reflexão crítica permanente em relação aos seus pressupostos e princípios epistemológicos, teórico-práticos, metodológicos que reproduzimos a cada momento, como se fossem dados imutáveis e não construtos históricos. Exige também a coragem e a necessidade de se ocupar outros e diversos lugares epistêmicos, de se desbravar outros modelos de sociedade, existentes e por construir, com seus desafios correspondentes. E, finalmente, exige um esforço de alinhar outras premissas, lógicas, lugares e percursos de pensamento com diferentes discursos e práticas educacionais, de forma que a Educação caminhe mais na perspectiva de uma interrupção do modelo de sociedade que está sendo dado hegemonicamente, do que na sua manutenção e continuidade.

Com Santos (2004) aprendemos que uma das maiores armadilhas deste modelo hegemônico de racionalidade e ciência é que, constituindo-se como um modo de organizar a vida, entre muitos outros modos (expressos por diversas culturas), este modelo, que se fez hegemônico, faz-se passar como único, constituindo-se como referência para todos os demais e nos fazendo acreditar que não há outros mundos possíveis. Mello, Marisol (2008, p. 36), aprofundando o dizer acima de Santos, diz-nos que “a eficácia da tarefa da racionalidade ocidental mede-se na impressão nítida que possuímos de falta de alternativas em todas as dimensões da vida, em referência a todas as formas de expressão da lógica da cultura hegemônica”. Neste cenário onde o hegemônico modela nossas subjetividades na forma de único possível, precisamos, sim, afirmarmos a nossa crença na possibilidade na diversidade de mundos, de modelos de desenvolvimento, de lógicas, de sociedades mais relacionais, onde a alteridade seja concebida como fator de enriquecimento e criatividade.

Mas também neste sentido, um dos grandes problemas da Educação tem a ver com a dicotomia entre “real” e “possível” e um olhar voltado para o último. A dimensão de um possível, de caráter utópico e valorativo, é uma construção *a priori*, como uma meta para qual os processos educacionais devem se orientar. Esquecemos que este “possível”, utópico, delineado de antemão, é tecido com a consciência e os limites do “real” que estamos acostumados a nos adequar, e que queremos superar. A perspectiva política da Educação, neste sentido, concebe os educandos como matérias-primas daqueles ideais utópicos

estabelecidos de antemão. De um modo geral, assim funciona a Educação e por isso tais modelos educacionais têm efeitos de longa duração: ainda que afirmem diferentes possibilidades, permanecem repetindo o real, seja na manutenção de currículos fechados e não renovados, em metas estabelecidas previamente, em formas de avaliação dos alunos geralmente feitas a partir de parâmetros gerais e baseadas num ideal de desenvolvimento, na manutenção de práticas moralizantes e heterônomas, na afirmação de discursos obsoletos que fazem crescer abismos entre teorias e a vida.

Os enunciados aqui postulados pretendem ser um desafio ao campo dos processos de educação ambiental comprometidos com os modos de singularização, que tentam dialogar pertinentemente com a realidade e com a crise socioambiental planetária. Tais enunciados se afirmam na crença e na esperança de que outros mundos são possíveis. Mas também querem provocar o campo dos processos de educação ambiental no sentido de que ele, enquanto dimensão do “real”, possa se emancipar de todo “possível” dado de forma *a priori*. Importa a este “real” abrir-se a muitos “possíveis” que não se descortinam lá na frente e nem se afirmam *a priori*, mas que se manifestam no aqui e no agora, na imanência dos processos e dos encontros.

Freire nos dizia que ensinar exige a convicção de que as mudanças são possíveis. Precisamos de uma Educação que acredite em possibilidades. Uma Educação que se coloque a serviço das forças da Vida e não de uma Educação que subjugu tais forças. Neste sentido, tais enunciados despontaram nesta tese para dizerem, na forma das problemáticas que assumem, que não será possível superar uma crise se insistirmos em reproduzir as premissas de uma Educação também em crise, sobre os escombros de um sistema que não tem conseguido responder aos desafios de outras e tantas crises, como a da qualificação dos seus saberes, como a de uma sinergia entre ensino e aprendizagem, como a questão de um ensino que atenda às demandas da vida e da sociedade, como a questão da violência, entre outras tantas.

Precisamos de uma Educação que não tenha a pretensão de definir, *a priori*, os mundos a serem construídos. Precisamos de uma Educação que não tenha a pretensão de enunciar como as pessoas devem ser ou o que as pessoas precisam fazer. O Projeto Florescer é um exemplo de que é possível trabalhar socialmente, com uma juventude excluída socioeconomicamente, sem que tenhamos que apontar modelos de mundo e de juventude. Precisamos sim de uma Educação que não se engane, reduzindo a vida ao que existe, porque se cansou de enunciar mudanças, mas que nos dê coragem para romper com os limites do “real” e que nos desafie cotidianamente a nos interrogar: “do que ainda somos capazes?” Do

que somos capazes, afinal, quando nos singularizamos, quando aprendemos a cuidar de nós, quando nos reapropriamos de nossas moradas, quando passamos a ouvir o nosso *daimon*, quando nos abrimos aos bons afetos, quando expandimos nossas *potências de agir*, quando nos tornamos, sem receio, o que somos, quando fazemos de nossas vidas uma obra de arte, quando nos afirmamos como abundância e alegria e não mais carência? Do que somos capazes? perguntava Espinosa, que no dizer de Godoy (2008) significa “O que a vida pode?” ou ainda “que ecologias uma vida pode produzir?”

Precisamos de uma Educação que acenda em nós a esperança e nos conceda uma auto-estima, que nos encoraje a lidar com os problemas do mundo como questões reversíveis, mutáveis e transitórias, como formas criativas de aprendizagem e amadurecimento da humanidade. Reforçando as competências humanas e a afirmação da vida - no lugar de apostarmos na afirmação da vida e do mundo como problemas a serem resolvidos e vazios a serem preenchidos, perspectiva que drena a potencialidade da vida -, como pudemos ver no processo pedagógico dos jovens do Projeto Florescer, deixamos de ser vítimas e passamos a ser agentes e sujeitos de transformação. A vida como obra de arte pode ser encontrada nestes espaços criativos de transformação e não nos mapas ideais onde não habitamos.

Precisamos de uma Educação que nos acolha na errância de nossas cartografias e que nos encoraje diante da desafiante tarefa de “ser aquele que nos tornamos”, como dizia Nietzsche, e como busca fazer o Projeto Florescer, em face das inúmeras crises e dificuldades nas quais se vê inserida uma juventude, sobretudo quando pobre e excluída.

Precisamos de uma Educação comprometida com uma ética, que se despoje dos princípios morais que visam apenas conformar e adestrar nossos corpos e subjetividades através de ideais disciplinares e de um modelo predominante de racionalidade, que controla a nossa energia criadora através do foco na sexualidade. Uma Educação que olhe com simpatia e esperança as formas de cooperação da vida e a importância da dimensão do cuidado em relação a toda coletividade e à *res publica*, que nos ensine e nos incentive a formas dialogais, a partir das quais temos coragem de construir pontos de vista próprios, expressões de autonomia. Os jovens do Florescer puderam descobrir que a ética que não é uma exigência externa à vida, com o objetivo de nos subjugar, mas uma forma cuidadosa de habitar a vida e zelar pelas relações, que concebe o outro não como opositor, mas como parceiro e cooperante.

Precisamos de uma Educação alegre, que saiba seduzir o humano com paixão, sensibilidade e beleza e não mais com medo, punição e uma forma de avaliar através do exercício de um poder que aponta mais o que nos falta do que aquilo que nos abunda e que se faz competência. Uma Educação que se cristaliza naquilo que nos falta e no que não somos

gera em nós processos de culpabilização e vergonha... os mesmos processos que o sistema do capital utiliza para modelar nossas subjetividades. Em processos de emancipação do medo, os jovens do Florescer vão manifestando nas formas ilimitadas do fazer artístico, a abundância da vida através da auto-estima.

Precisamos de uma Educação coerente e conseqüente politicamente, que seja capaz de apontar as crises, de falar sobre elas, mas também de posicionar-se claramente diante delas, não se furtando a explicitar a serviço de que mundo, de que ser humano, de que sociedade e de que existência se coloca. Uma Educação violenta em seus processos não pode atribuir violência aos alunos e à comunidade, mas precisa assumir a co-responsabilidade nestes processos. Estimular formas circulares e dialogais cotidianas, de convívio com alteridades, que são valorizadas no face a face responsável das relações e não nos bastidores, vivência esta simplória, mas praticada diariamente no Projeto Florescer, constitui uma importante prática de Educação Ambiental, de diálogo e respeito para com todas as formas de vida.

Se não é pequeno o desafio de uma Educação que se pretende transformadora e libertária, maior será o de uma Educação que se qualifica como Ambiental, que muitas vezes faz uso dos dispositivos pedagógicos herdados e não refletidos para buscar construir, a partir destes, novos e pretensos ideários à vida.

Precisamos de uma Educação que se entrelace com os princípios dos enunciados aqui refletidos. Uma Educação de pés descalços e de pés no chão, com ares de infância e curiosidade, que se dispa dos pesos das verdades que carrega e que renuncie às promessas não cumpridas de emancipação humana. Uma Educação com coragem de esvaziamento e que seja capaz de reconhecer que ainda não sabe, encantando-se com os mundos a serem conhecidos, como crianças em processo de aprendizagem. Uma Educação que seja tão somente uma multiplicidade de afetos encharcados da paixão da alegria, do propósito de um bom encontro, que nos possibilite restabelecer a capacidade cognitiva e sensível que perpassa a vida, expandir nossas potências de agir e nossa vontade de viver. Uma Educação que nos permita pensar a vida como uma abertura a múltiplas possibilidades. Uma Educação que nos possibilite adentrar em nossas moradas, e a criar a vida a partir desta imanência e desta estética. Uma Educação que nos emancipe de ideários e de modelos e que nos encoraje na tarefa de permanecermos na imanência dos acontecimentos, sejam quais forem os desafios encontrados aí. Uma Educação que nos desperte para o senso do compromisso como expressão de um senso íntimo de *estar em casa* com as diferentes dimensões da vida. Uma Educação que nos exercite na perspectiva de uma autonomia e de uma capacidade de dialogar em todos os sentidos e direções. Uma Educação ético-estética, comprometida em afirmar a

vida como potência irreduzível, que se abre sempre a múltiplas possibilidades ainda não experimentadas, e na existência como expressão de uma arte sempre em invenção. Uma Educação que nos inspire viver os acontecimentos dentro de um plano artístico e criativo, de permanente feitura que, sem esforço, vive cada acontecimento como simplesmente ele pode acontecer. Uma Educação artística capaz de inventar conexões onde elas não existem e desmontar outras (GODOY, 2008, p. 85). Uma Educação dionisíaca, que nos possibilite despontarmos como “o herói alegre, o herói leve, o herói dançarino, o herói brincalhão” (Deleuze, 1976). Uma Educação dionisíaca que nos torne leves, nos ensine a dançar e que nos possibilite a embriaguez desterritorializadora do real. “De que somos capazes?” “Do que a vida pode?” “Que ecologias a vida produz?” Tais questões possibilitam-nos dizer que Educação precisamos, sem sermos prescritivos em seus percursos.

Em relação a uma Educação Ambiental, precisamos de um processo que não se reduza a temáticas do ambiente, como dimensões exteriores à vida humana, que não faça da vida um problema sem solução, que mina as nossas forças, e que não se contente em fundamentar uma educação, sobretudo, como conservação e preservação dos ecossistemas, mas que acolha a vida como ideário maior. Como nos diz Godoy (2008) sobreviver é pouco diante das potencialidades da vida.

“De que somos capazes?” “Do que a vida pode?” “Que ecologias a vida produz?” Estas são as interrogações de um processo pedagógico comprometido com as forças de vida. Afinal, não se abre a vida a múltiplas possibilidades se não acreditamos na potência da própria vida. Não podemos empreender mudanças nos modos de vida se não acreditamos no potencial afirmativo de pessoas, grupos, culturas, nações. Não podemos transformar nada se não acreditamos na competência dos empreendedores. “Revolucionários tristes só podem fazer tristes revoluções”, nos adverte Assmann (1996, p. 235). Não há revolução sem alegria, mas também não há revolução sem reconhecimento do potencial político e coletivo de afirmação da vida, em detrimento de todos os projetos que caminham na contramão, ainda que se intitulem hegemônicos e únicos. Todo desafio de transformação exige a afirmação da vida, como potência, como competência, como alegria, como plenitude, como capacidade. Somos capazes de escolhas históricas. Todo cenário histórico é a conjunção de escolhas, individuais, políticas e coletivas. Escolhemos até mesmo quando decidimos por não escolher. Importa reconhecermos que somos todos responsáveis pelas configurações históricas de cada tempo.

Quero concluir este trabalho com uma lenda inspiradora de Bonder (2008, p. 50-51), que nos traz versões outras sobre este potencial humano, que é sempre ético-estético, na afirmação da vida.

“Uma antiga lenda sobre Paradores fala de um sujeito perdido no deserto já a ponto de morrer de sede. Quando estava por se desesperar, avistou um abrigo rudimentar onde havia uma antiga bomba d’água. A bomba estava em estado lastimável e o homem, mesmo com seu empenho, não conseguiu retirar uma única gota de água. Então deu com os olhos em uma garrafa escondida atrás da bomba. Nela havia um bilhete. Trazia instruções claras: ‘Derrame todo o conteúdo da garrafa dentro da bomba e ela funcionará. Mas deve ser toda a água; caso contrário, não irá funcionar. Feito isso, encha novamente a garrafa e deixe para o próximo viajante.’ Diante da água que ele tanto desejava e que poderia saciar a sua sede, o sujeito ficou num dilema. Cumprir as instruções da garrafa ou garantir sua sobrevivência? Finalmente, optou por seguir a sugestão da garrafa. Despejou toda a água dentro da bomba, ciente de que poderia estar jogando fora sua sobrevivência e então começou a bombear. Inicialmente, a bomba começou a ranger, mas nada de água. Ele insistiu e em pouco a pouco foi ganhando pressão, e um filete deu vazão a um fluxo que fez jorrar água em abundância. O homem bebeu da água cristalina que esguichava e, depois de saciar-se, encheu a garrafa como instruído” .

Esta lenda, como toda narrativa, traz-nos infinitas janelas interpretativas. E não trago a lenda para valorar a postura do sujeito em questão, ou depreender, de sua postura, uma conduta universal. Os seres humanos são sempre muitos e distintos e imprevisíveis em suas posturas e as fazem sempre dentro de um contexto, por mais que ele seja incompreensível aos outros.

O que me chama a atenção nesta lenda é uma forma de se estar no mundo, de habitabilidade nas moradas, ou melhor, um modo de existência, que se acessa mediante à confiança que se tem em si, na plenitude que se é, numa vida afirmativa, numa autonomia e maturidade que sabem trabalhar artisticamente os desejos, e num tipo de sede, cuja saciabilidade inclui a saciedade dos outros. Chama-me a atenção um modo de habitar as moradas que pode se dar na imanência dos acontecimentos, que é potente de escolhas, porque não morre de fome, de sede e de carência. Chama-me a atenção um modo de vida, focado na superabundância, que pode escolher os caminhos mais includentes, generosos, sustentáveis, porque é plena do Pão e da Beleza. Uma vida que não se reduz à saciedade de uma só sede, em uma única vez, mas na abundância que sacia todas as sedes, infinitas vezes. Há modos de vida plenos de abundância, alegria e virtude. Nietzsche nos fala de um tipo de ética em que o “feliz é virtuoso”.

Há muitas Educações capazes de tocar o mundo e o ser humano naquilo que eles têm de mais inédito, inusitado e especial.

Uma Educação Poética que se inspire na poesia de Manoel de Barros, tornando-se “capaz de fazer nascimentos e possibilitar ao verbo pegar delírio” (2009, p. 15), que se encharque de narrativas emocionantes de vida e da beleza que se expressa em todas as formas de singularização, fazendo-nos lembrar que aprender é tão somente viver, inteiramente e intensamente.

Uma Educação Mística. Mística e não religiosa. Uma mística imanente. Mística, que vem de *mysterion*, e nos revela a existência em seu caráter não desvelado, não classificado, não previsível e nem categorizado. Mística como capacidade de tornar-se o que se é, de aceitar a dimensão daquilo que nos escapa ao controle, ao conhecimento, ao planejamento. Mística como abertura serena da vida ao acolhimento daquilo que é inesgotável, inacabável, indecifrável, incontrolável e imprevisível. Para as tradições orientais, o místico é aquele que consegue viver no presente, livre da nostalgia de um passado e da ansiedade em relação a um futuro. Mística então como uma forma serena de se estar na imanência dos acontecimentos como único lugar possível à existência.

Uma Educação Ética que nos inspire o senso íntimo de estar em casa na vida, numa relação de convivialidade legítima e recíproca com todas as formas de vida. Uma Educação que nos inspire a consciência de que não há nada fora de nós que não faça parte de nós.

Uma Educação Estética, que se inspire na beleza artística de todo provisório, que conceba cada ser humano como obra em vias de se fazer, e a estética da existência como a capacidade de fazer dos acontecimentos da vida arranjos artísticos e únicos.

Uma Educação Política, que nos ajude a entender que nossas escolhas diárias reforçam modelos de mundo. Uma Educação Política que nos encoraje a interromper os mundos que não criamos e não queremos, e a inventar outros, cujos modelos tenham a Vida como bem maior e direito de todos.

Uma Educação Poética, Mística, Ética, Estética, Política que possibilite ensaiar modos de vida mais harmônicos, capazes de cultivar um cuidado com a vida em todas as suas expressões – sem ver nisso uma aquisição especial -, e de conjugar propósitos individuais e singulares que coincidam com propósitos coletivos. A esta consciência ou estágio de consciência eu denomino de Eco-subjetividades, e a entendo como uma forma de viver, pensar, de agir, de se relacionar, de produzir, de consumir, de amar, de valorar que se inspira na afirmação de todas as formas de vida, naquilo que elas têm de potencialidade e legitimidade, no direito a uma existência plena, e que saiba conjugar um profundo cuidado

consigo mesmo e com as dimensões do desejo, com o cuidado com os outros e com a coletividade, sem que tal conjunção seja coercitiva, prescritiva, legalista, determinada pelas instâncias do super-ego ou por instâncias externas.

Na tradição cristã dos séculos I e II d.C. (LELOUP, 2003, p. 32), o conceito de pecado (*hamartia*) não tinha a conotação moral que adquiriu com a passagem dos anos. Pecado significava “errar o alvo”, passar ao largo dos desejos. A conotação era sobretudo existencial. Aquele que passa ao largo de seus desejos e objetivos, que esquece de seu ser, atenta contra a própria vida.

A crise atual revela uma inabilidade do ser humano em lidar com os seus próprios desejos, de integrá-los em arranjos artísticos provisórios. O capitalismo tem sobrestimado a dinâmica dos desejos, associando-a e direcionando-a a milhares de objetos de consumo, efêmeros, e associando inusitadamente o consumo à felicidade, como postula Arendt (1983). O socialismo subestimou essa dinâmica, apostando na primazia da razão e de uma dimensão política sobre outra, estética e sensível. Enfatizou o Pão e olvidou a Beleza. Se quisermos afirmar outros modos de vida e existência, mais sustentáveis, que assumam contornos de novidade, penso que teremos que se ocupar com a questão do desejo. É tempo para conjugar as dimensões do Pão e da Beleza.

Uma Educação Poética, Mística, Ética, Estética, Política pode nos inspirar a inventar novos modos de existir nas moradas e a emergência de Eco-subjetividades, reorientando a dimensão desejante que nos move e quiçá fazendo coincidir a direção do desejo com a afirmação da vida em todas as suas manifestações. Confúcio (2007, p. 69) fala de um modo de vida onde o ser humano seja hábil em ouvir o seu coração e que tenha desejos que, naturalmente, não excedam as fronteiras da Justiça. Uma Educação Poética, Mística, Ética, Estética, Política pode nos inspirar a encontrar um caminho com coração, tecido com esperança e beleza.

Neste trabalho gostaria de ter aprofundado mais a dimensão mística de uma Educação Ambiental. Seja porque a busca pela espiritualidade é uma dimensão que se amplia, que se vê crescente em um contexto presente e futuro de crises, seja porque enquanto fenômeno da vida, a espiritualidade, enquanto dimensão humana, foi monopolizada por religiões históricas e, muitas vezes, tornou-se ausência ou existência dogmática, opressiva, ideológica, transcendente, institucionalizada. Historicamente as religiões apartaram da vida a questão do mistério e da mística, acorrentando-a em um plano de transcendência (exterior à vida), cujo acesso foi sendo delimitado por um caminho dogmático, metafísico, dicotômico. A dimensão de sacralidade da vida foi projetada para um além-mundo. Isso também em função da

necessidade de laicizar o mundo, liberando-o para várias formas de exploração, de pilhagem, de domínio, de controle. Os princípios da ciência moderna vieram legitimar este movimento, onde o mistério foi substituído por uma desconfiança básica em relação a todas as formas de dúvida. Descartes é um símbolo deste processo.

Mas a ciência, com sua clareza, distinção e certezas corroborou para um processo de ceticismo estrutural. A dúvida metódica tomou conta de todas as dimensões da existência. Duvidamos de nós mesmos, de que os seres humanos possamos criar outros modelos de mundo, de que existam outros modelos viáveis de mundo, de que o mundo esteja em crise, de que conseguiremos criar alternativas à crise. Duvidamos de tudo o que a ciência não atesta cientificamente. Talvez nosso ceticismo estrutural possa explicar nosso movimento de afastamento dos processos de vida: de nós mesmos, das dimensões de nossa existência, das relações humanas, das relações com outras formas de vida, das relações com a natureza... O ser humano moderno é cético e distante. Vive exilado da própria vida. Não conhece a si mesmo e nem considera isto importante. Tudo o que pode referir a dimensões da vida é considerado menor, é considerado como estratégias de auto-ajuda.

Neste contexto, sinto-me desafiada a me debruçar sobre a questão da mística, da sacralidade da vida, de uma confiança que se constrói na abertura ao imprevisível, como dimensão importante ao campo dos processos de educação ambiental. Mística como dimensão que tem a ver com uma forma de existência e de estar nas moradas, porque é uma forma de valorar as relações e lidar existencialmente com elas. Mística como a dimensão que abre o ser humano a mudanças. Gostaria de seguir os meus estudos refletindo e aprofundando sobre a perspectiva mística da Educação, sobre a sua dimensão de mistério, de abertura ao imprevisível, de acolhida ao inesperado. Uma mística imanente, liberta das religiões e dos dogmas, uma reflexão que se dê sobre outros itinerários, desmontando as genealogias das lógicas, que reduzem o possível ao que existe, buscando encontrar outras conexões do pensamento sobre esta questão. Este é o desafio que permanece e é a questão que persiste nas entrelinhas dos enunciados desta tese, e sobre a qual eu gostaria de continuar estudando.

REFERÊNCIAS

- ALBERONI, Francesco. *Gênese*. Como se criam os mitos, os valores e as instituições da civilização ocidental. Rio de Janeiro, Rocco, 1991. 600 p.
- ALMEIDA, Fernando. *Os desafios da sustentabilidade*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007. 280 p.
- ALMEIDA, Maria da Conceição. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CARVALHO, E. de A. *Ética, Solidariedade e Complexidade*. São Paulo: Palas Athena, 1998. p. 25-45.
- ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, E. (Coord). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 548 – 567.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983, 2. ed. 338 p.
- ASSMANN, Hugo. *Metáforas Novas para Reencantar a Educação*. Epistemologia e Didática. Piracicaba: Editora Unimep, 1996. 263 p.
- BACHELAR, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003. 316p.
- BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas*. A Terceira Infância. São Paulo: Planeta do Brasil Ltda., 2008. 52 p.
- _____. *O Livro das Ignorâncias*. São Paulo: Editora Record, 2009. 103 p.
- BATESON, Gregory. *Natureza e Espírito*. Uma Unidade Necessária. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987. 444 p.
- _____. *Uma Unidad Sagrada*. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente. Barcelona: Gedisa Editorial, 1993. 444 p.
- BAUDRILLARD, Jean. La société de consommation. Paris: Denoël, 1970 apud SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. 392 p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. 109 p.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Conclusão: Avaliando a Implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. *Crianças e Adolescentes no Centro da Cena: Trajetória e Consolidação de um Grupo de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. [Número de páginas não identificadas].
- BECKER, Howard. *A ética do cuidado de si como prática de liberdade*. Entrevista a H. Becker, R. Fernet-Betancaurt, A. Gómez-Müller, em 20 de janeiro de 1984. Santa Catarina, Concórdia,. *Revista Internacional de Filosofia*, n. 6, p. 109-116, jul.-dez. 1984. Disponível em:

<<http://pt.scribd.com/doc/39604359/A-etica-do-cuidado-de-si-como-pratica-da-liberdade-Michel-Foucault>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas, v. 1. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 253 p.

BOURDIEU, Pierre. *A Produção da Crença: contribuição para uma economia de bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2002. 219 p.

BRANQUINHO, Fátima.Teresa.Braga. *O poder das ervas na sabedoria popular e no saber científico*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. 155 p.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 abr. 1999, Seção 1, p. 1.

BOFF, Leonardo. *Nova era: a civilização planetária*. São Paulo: Ática, 1994. 88 p.

_____. *Ecologia, mundialização, espiritualidade*. São Paulo: Ática, 1994. 177 p.

_____. *Ecologia: grito da terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1995. 341 p.

_____. *Ética da Vida*. Brasília: Letra Viva, 1999. 241 p.

_____. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 200 p.

_____. *Ethos Mundial. Um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letra Viva, 2000. 165 p.

_____. *Ética & Eco-espiritualidade*. Campinas, SP: Verus Editora, 2003. 203 p.

_____. *Ética e Moral. A busca dos fundamentos*. Petrópolis: Vozes, 2010. 134 p.

BONDER, Nilton. *A Alma Imoral: traição e tradição através dos tempos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 135 p.

_____. *Tirando os Sapatos. O caminho de Abraão, um caminho para o outro*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008. 252 p.

CAMOSSA, Silvia; MESQUITA, Camila. *Ideias que contam histórias. Histórias das Ideias do Zé*. São Paulo: Callis Editora, 2000. 48 p.

CAMARGO, Luís Henrique Ramos de. *A ruptura do meio ambiente. Conhecendo as mudanças ambientais do planeta através de uma nova percepção da ciência: a geografia da complexidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 240 p.

A Carta da Terra. Valores e Princípios para um Futuro Sustentável. Documento Planetário. Rio de Janeiro: Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, 2004. 43 p.

CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física*. Um paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1985. 260 p.

CAPRA, F; STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (Orgs.). *Alfabetização Ecológica*. A educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. 312 p.

CARVALHO, Danilo Bilate de. Da Justificação Estética da Existência: Nietzsche e a arte da interpretação. Doutorando em Filosofia pelo PPGF/UFRJ. Disponível em: <<http://www.gamaon.com.br/pdf/vol6/danilo-artigo.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 256 p.

_____. *A Invenção Ecológica*. Narrativas e Trajetórias da Educação Ambiental no Brasil. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. 229 p.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. *O Habitus Ecológico versus Educação da Percepção*: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. *Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 34. p. 81-94, set./dez. 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. Epilegômenos a uma teoria da alma que se pôde apresentar como ciência. In: CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do Labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 31-69.

_____. Paixão e Conhecimento, p. 133-151. CASTORIADIS, Cornelius. *O Feito e o a ser feito*: As encruzilhadas do labirinto V. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999. 304 p.

CÉSAR, Marília de Camargo. *Marina*: a vida por uma causa. São Paulo, Mundo Cristão, 2010. 241 p.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995. 440 p.

CORALINA, Cora. *Meu Livro de Cordel*. 6. ed. São Paulo: Global Editora, 1986. 98 p.

COSTA, Jurandir Freire. *O Vestígio e a Aura*. Corpo e Consumismo na Moral do Espetáculo. 4. ed. Coleção A Lei do Desejo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 245 p.

COSTA, Valcicleia Pereira da. *O "Daimon" de Sócrates*: conselho divino ou reflexão. Cadernos de Atas da ANPOF, n. 1, 2001, p. 101-109. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/parcerias/sbp/pdf/14-valcicleia.pdf>>. Acesso em: 03/02/2011.

CONFÚCIO. *Os Analectos*. Tradução do inglês de Caroline Chang. Tradução do chinês, introdução e notas de D. C. Lau. Porto Alegre: L&PM, 2007. 259 p.

CYRULNIK, Boris. *Os Alimentos do Afeto*. Série Fundamentos 112. São Paulo: Ática, 1995. 224 p.

DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a Filosofia. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976. Disponível em: <http://www.casadosino.com.br/divulgacao/biblioteca/deleuze_nietzsche_ea_filosofia.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2010.

_____. *Ideia e Afeto em Spinoza*. Cursos em Vincennes: aula de 24 de janeiro de 1978. Tradução de Francisco Traverso Fuchs. Disponível em: <[http://www..webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5](http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5)>. Acesso em: 03 mar. 2011.

_____. *L' Abécédairé de Gilles Deleuze*. L - Littérature. Paris: Editions Montparnasse, 1997. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério da Educação. "TV Escola", 2001.

_____. *Crítica e Clínica*. 1. reimpr. São Paulo: Editora 34, 1995, 2004^a. Coleção Trans. 171 p.

Entrevista sobre Mille Plateaux. DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. 4. reimpr. São Paulo: Editora 34, 2004b. Coleção Trans. 226 p.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995. Coleção Trans. 93 p.

_____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. 2. reimpr. v.3. São Paulo: Editora 34, 2004. Coleção Trans. 117 p.

_____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. 4. reimpr. v.5. São Paulo: Editora 34, 2008. Coleção Trans. 235 p.

_____. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 3^a edição, 2000. 288 p.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998. 184 p.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Reimpr. Coleção L&PM Pocket, v. 458. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008 (reimpressão). 123 p.

DIAS, Genebaldo F. *Pegada Ecológica e Sustentabilidade Humana*. São Paulo: Gaia, 2002. 257 p.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche e Foucault: a vida como obra de arte*, p. 41-55. KANGUSSU, Imaculada et al (Orgs.). *O cômico e o trágico*, v. 1. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. 217 p.

DIAS, Rosa Maria. *A influência de Schopenhauer na filosofia da arte de Nietzsche em O nascimento da tragédia*. Cadernos Nietzsche 3, p. 07-21, 1997. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/gen/pdf/cn_03_01.pdf> Acesso em: 03/02/2011

DRUOUT, Patrick. *O físico, o xamã e o místico*. Os caminhos espirituais percorridos no Brasil e no exterior. Rio de Janeiro: Nova Era, 1999. 318 p.

DUSSEL, Enrique. *Ética Comunitária*. Petrópolis: Vozes, 1979. 285 p.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Unesp, 2005. 208 p.

ÉBOLI, Evandro; MOTTA, Paulo; ROCHA, Carla. Rejeitos estão até hoje sem destinação final. *O Globo*, Rio de Janeiro, 27 mar. 2011. Segurança Nuclear. 1. Caderno, Rio, p. 16-17.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. J. L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. 224 p.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto de Araújo Fernandes*. Ilustrado por Julie Veras. 18. reimpr. São Paulo: Brinque-Book, 1995. 32 p.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento das prisões*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 277 p.

_____. *As Palavras e as Coisas*. Uma Arqueologia das Ciências Humanas. 2. reimpr., 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 568 p.

_____. *Ética, Sexualidade e Política*. Série Ditos & Escritos V. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. 390 p.

_____. *A ordem do Discurso*. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 79 p.

_____. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. 10. reimpr. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009. 246 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 218 p.

_____. *A Importância do Ato de Ler*. Em três artigos que se completam. 9 ed. São Paulo: Cortez Editora / Editora Autores Associados, 1985. 96 p.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Coleção Educação e Comunicação, v. 15. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 158 p.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000 (Série Brasil cidadão). 217 p.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação voltada à singularidade: entre Nietzsche e Deleuze, p. 288-302. In: LINS, Daniel (Org). *Nietzsche / Deleuze: Imagem, Literatura e Educação*. Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária, 2007. 337 p.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos Olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004 apud MELLO, Marisol Barenco Corrêa de. *Diferentes lógicas no ensinar e no aprender: por uma pedagogia das ausências*, pp. 34-54. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008. 216 p.

GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008. 216 p.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica. Cartografias do Desejo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2ª edição, 1986. 323 p.

GUIMARÃES, Mauro (Org.). *Caminhos da Educação Ambiental*. Da forma à ação. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. 112 p.

GODOY, A. *A menor das Ecologias*. São Paulo: Edusp, 2008, 333 p.
GRÜN, Mauro. *Ética e Educação Ambiental*. A conexão necessária. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2006. 120 p.

INGOLD, Tim. *The perception of the environment*. Essays on livelihood, dwelling and skill. London e New York: Routledge, 2000, [número de páginas não identificadas em pdf].

JÚNIOR, Oswaldo Giacóia. *Cinco aulas sobre Nietzsche*. Rubedo Artigos. Disponível em: <<http://www.rubedo.psc.br/artigosb/cursnite.htm>>. Acesso em: 05/03/2011.

KANGUSSU, Imaculada et al (Orgs.). *O cômico e o trágico*. V. 1. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. 217 p.

KOHAN, Walter Omar. *A Infância da Educação: O conceito Devir-Criança*. In: KOHAN, Walter Omar (Org.) *Lugares da Filosofia: Infância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KOHAN, Walter Omar (Org.) *Lugares da Filosofia: Infância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 184 p.

_____. *Imagens da Infância*. In: LINS, Daniel (Org.) *Nietzsche / Deleuze: Imagem, Literatura e Educação*. Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária, 2007^a. 337 p.

_____. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância*. Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. 173 p.

_____. *Filosofia*. O paradoxo de aprender e ensinar. Coleção Ensino de Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 95 p.

LANDER, Edgardo. (Org.). *A Colonialidade do Saber*. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Coleção Biblioteca de Ciências Sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005. 278 p.

LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário da Psicanálise / Laplanche e Pontalis*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 552 p.

LESBAUPIN, Ivo. *Uma Análise do Governo Lula (2003-2010)*. De como servir aos ricos sem deixar de atender aos pobres. São Leopoldo (RS): Cebi, 2010, 64 p.

LEFF, Enrique. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 494 p.

LELOUP, Jean-Yves. *Cuidar do Ser*. Fílon e os Terapeutas de Alexandria. Petrópolis: Vozes, 1996. 150 p.

LELOUP, Jean-Yves; BOFF, Leonardo. *Terapeutas do Deserto*. De Fílon de Alexandria e Francisco de Assis a Graf Dürckheim. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 174 p.

LELOUP, Jean-Yves. *O Corpo e seus símbolos*. Uma antropologia essencial. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

_____. *Escritos sobre o Hesicasm*o. Uma tradição contemplativa esquecida. Petrópolis: Vozes, 2003. 246 p.

_____. *Uma arte de Cuidar*. Estilo Alexandrino. Coleção Unipaz: Colégio Internacional dos Terapeutas. Petrópolis: Vozes, 2007. 149 p.

LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche / Deleuze: Arte, Resistência*. Simpósio Internacional de Filosofia 2004. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007. 355 p.

_____. *Nietzsche / Deleuze: Imagem, Literatura e Educação*. Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária, 2007. 337 p.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002. 206 p.

MACHADO, Silvio Ricardo Munari. *A Pedagogia do Cuidado no Projeto Pão & Beleza – Espaço Cidadão*. 2006 / Monografia de Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Estado de São Paulo.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco. J. *A Árvore do Conhecimento*. As Bases Biológicas da Compreensão Humana. 5. ed. São Paulo. Editora Palas Athena, 2005. 283 p.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 98 p.

MELLO, Marisol Barenco Corrêa de. *Diferentes lógicas no ensinar e no aprender: por uma pedagogia das ausências*, pp. 34-54. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008. 216 p.

MELLO, Maristela Barenco Corrêa de. *Indagações Provisórias sobre Autonomia e Educação Popular*. *Revista Poema Pedagógico*. Publicação do Serviço de Orientação e Educação Popular. Petrópolis, v. 2. p. 85-96, nov. 1996

_____. *Da Morte do General à busca rizomática: o ato de escrever como possibilidade de emancipação*. Agenciamentos entre Cora Coralina, Gilles Deleuze e Félix Guattari. 2005 / Dissertação. 163 f. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 23 de setembro de 2005.

_____. *Anotações esparsas sobre subjetividade*. NEFFA, Elza; RITTO, Antonio C. (Orgs.). *Percepção Transdisciplinar: uma construção coletiva*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. p. 43-60.

_____. *Projeto Florescer: Arte-Educação, Cidadania e Ecologia*. Uma Metodologia para trabalhar com jovens. Petrópolis: Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, 2010. 95 p.

MONTAGU, Ashley. *Tocar. O significado humano da pele*. 5 ed. Coleção novas buscas em psicoterapia, v. 34. São Paulo: Summus Editorial, 1988. 427 p.

MONTEIRO, Pedro Paulo. *Envelhecer: histórias, encontros, transformações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 272 p.

_____. *Quem Somos Nós? O enigma do corpo*. Belo Horizonte: Gutenberg, 2004. 172 p.

_____. *A Mente e o Significado da Vida*. Belo Horizonte: Gutenberg, 2006. 200 p.

MOREIRA, Roberto J. Identidades complexas no conhecimento científico sobre comunidades costeiras. In: AMOEDO, N. B. P.; ALIMONDA, H. A. *Ruralidades, capacitação e desenvolvimento*. Viçosa: Ed. UFV, 2006. p. 177-200.

MORIN, E. Complexidade e Ética da Solidariedade. In: CARVALHO, Edgard. de Assis. *Ética, Solidariedade e Complexidade*. São Paulo: Palas Athena, 1998. p. 14-23, 80 p.

_____. *A Cabeça Bem-Feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 128 p.

_____. *Meu Caminho*. Entrevistas com Djénane Kareh Tager. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda., 2010. 377 p..

_____. (Org.) *A Religação dos Saberes*. O desafio do século XXI. Jornadas Temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007. 583 p.

_____. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora e UNESCO, 2000. 118 p.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis. *A Inteligência da Complexidade*. Série Nova Consciência. Petrópolis: Vozes, 2000. 532 p.

NEFFA, Elza; RITTO, Antonio C. (Orgs). *Percepção Transdisciplinar: uma construção coletiva*. Rio de Janeiro: EdUERj, 2010. 199 p.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras Completas*. Seleção de Textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. Posfácio de Antônio Cândido. Coleção Os Pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 416 p.

_____. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Companhia das Letras, 2008. 179 p.

_____. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 141 p.

NUNES, João Arriscado. Um Discurso sobre as Ciências 16 anos depois.. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. 'Um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez Editora, p. 59-84, 2004. 821 p.

RESTREPO, Luis Carlos. *O Direito à Ternura*. Petrópolis: Vozes, 1998. 110 p.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso Rocha. Tornar-se quem se é – a vida como exercício de estilo. In: LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche / Deleuze: Arte, Resistência*. Simpósio Internacional de Filosofia 2004. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007. 355 p.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989. 248 p.

SADER, Eder. *Quando Novos Personagens Entraram em Cena*. Experiências e Lutas dos Trabalhadores da Grande São Paulo 1970 – 1980. 2. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1995. 328 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. Coleção Para um novo senso comum – A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3. ed. v. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2000. 413 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para Libertar*. Os Caminhos do Cosmopolitanismo Multicultural. Coleção Reinventar a Emancipação Social: Para Novos Manifestos. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68. 614.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. ‘Um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez Editora, 2004. 821 p.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. ‘Um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 777-821.

_____. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. 126 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Série Conhecimento e Instituições. Coimbra, Edições Almedina SA, 2009. 532 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *As vozes do mundo*. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v. 6). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. 643 p.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. 392 p.

SURIAN, Francisco E. ET AL (Orgs). *A Mística do Animador Popula*. Cadernos de Religião e Cidadania. São Paulo: Ática, 1990. 80 p.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. Aprovado na Jornada Internacional de Educação Ambiental Fórum Global – Rio 92. Cadernos de Educação Ambiental. Série Documentos Planetários. Foz do Iguaçu: Itaipu Binacional, s/d., 39 p.

VARELA, Julia. Categoria espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa C. Vorraber. *Escola Básica na virada do século*. Porto Alegre, FAGED/UFRES, 1995. p. 73-117.

VIEIRA, Adriel D. *A vida como obra de arte: ética em Nietzsche?* Monografia apresentada para conclusão da disciplina Ética Profissional, no 10º termo do curso de Psicologia, da Universidade Estadual Paulista, em novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.eternoretorno.com/wp-content/uploads/2008/12/nietzsche-etica.pdf>>. Acesso em: 03/02/2011.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002. 552 p.

WILBERT, Ken. (org.) *O paradigma holográfico e outros paradoxos*. Explorando o flanco dianteiro da ciência. São Paulo: Cultrix, 1995. 280 p.

ZOHAR, Danah. *O Ser Quântico: Uma visão revolucionária da natureza humana e da consciência*, baseada na nova física. São Paulo: Editora Best Seller, 1990. 305 p.

ZOURABICHVILI, François. *O Vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. 124 p.

ANEXO 1 – GLOSSÁRIO

Acoplamento

Estrutural

Refere-se ao estado de interação entre os sistemas vivos e o meio, através de relações recorrentes e estáveis, que culminam com uma história de mudanças estruturais mútuas e concordantes (ontogenia), sem que o sistema vivo perca sua capacidade de organização (MATURANA; VARELA, 2005, p. 86-87).

Afeto

Um conceito presente na Ética de Espinosa, que se define como “a variação contínua da força de existir na medida em que essa variação é determinada pelas ideias que se tem”, que pode ampliar a “potência de agir” ou “força de existir”, qualificando e intensificando a existência, se for marcada pela paixão da alegria, ou reduzi-la, se for marcada pela paixão da tristeza ou pela heteronomia do sujeito diante dos afetos.

Ausências

É um conceito central da Sociologia de Santos, sobretudo a chamada Sociologia das Ausências, para expressar os conhecimentos e as práticas de vários povos e culturas que foram subtraídas do mundo, que foram produzidas como não-existências, suprimidas através de cinco lógicas ou monoculturas do pensamento, expressão de uma racionalidade ocidental e hegemônica, que reduziu o múltiplo ao uno: a lógica do saber e do rigor do saber (ciência); a lógica linear da temporalidade; a lógica da classificação social; a lógica da escala global, e a lógica da produtividade capitalista. Estas experiências, tornadas não-existências, são responsáveis, para Santos, pelo desperdício da experiência social mundial.

- Autopoiese
- Conceito de Maturana e Varela, postulado na década de 70, que vem do grego *auto*, que significa “próprio” e *poiesis*, que significa “criação”, para postular a principal característica dos sistemas vivos, que é a sua capacidade de se produzirem a si próprios continuamente. Ainda que existam em constante diálogo com o meio, que desencadeia, mas não determina e nem informa modificações estruturais nas unidades autopoieticas, (MATURANA; VARELA, 2005, p. 87), tais sistemas vivos, para estes autores, constituem-se como sistemas autônomos de processos de produções moleculares que, em interações, geram a mesma rede de moléculas que as produziu.
- Campo dos Processos de Educação Ambiental
- Espaço de competência onde se encontram o conjunto das expressões de educação ambiental, sempre em construção, marcado por relações assimétricas e ideológicas entre distintas concepções teórico-filosóficas, político-pedagógicas e metodológico-práticas, que lutam por hegemonia, mas que não suprimem e nem invisibilizam tendências.
- Capitalísticas
- De capitalístico. É um conceito de Félix Guattari que se refere aos processos de subjetivação característicos não apenas das sociedades propriamente capitalistas, mas dos setores do chamado Terceiro Mundo, capitalismo periférico e das sociedades socialistas de outrora, que, em se tratando do modo de produção de subjetividade, em nada se diferenciavam, por funcionarem segundo uma mesma cartografia do desejo no campo social e de uma mesma economia política (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.15).
- Cartográfica
- Diz respeito à concepção filosófica de Deleuze, Guattari e Rolnik, e se refere a um princípio de sua lógica rizomática. Uma cartografia privilegia planos, mapas, estratos, linhas de fuga e

segmentos, e se distingue da estrutura, que privilegia o decalque, a reprodução, o modelo e os eixos genéticos e reproduzem a imagem da árvore. Um mapa é abertura, conexão, reversibilidade e construção. Como perspectiva metodológica, pois, a cartografia é um método que se faz na própria experiência do fazer e que dissolve as fronteiras entre sujeito e objeto.

Chaves de Leitura

São noções e informações sobre algumas premissas referentes a uma determinada reflexão e temática, evidenciadas em forma de pistas inusitadas, que não tem o objetivo de esgotarem um campo de percepções dentro e fora da temática postulada, favorecendo múltiplas leituras de mundo.

Complexo

É um conceito que vem do latim *complexus* e significa *o que se tece em conjunto*. Para Morin, nosso referencial teórico em questão, a complexidade é uma lógica e um pensamento, que partem das premissas de que todo objeto de conhecimento está inserido em uma trama da qual não pode ser separado; que a realidade não é simples, clara e precisa, como pretensamente postulou a lógica cartesiana; e que cabe ao pensamento o desafio de conectar todos os saberes que foram fragmentados no processo de construção do conhecimento, tendo em vista que a vida e a realidade não são disciplinares.

Compromisso

Quântico

É um conceito e princípio de filósofa e física Danah Zohar que caracteriza um modelo relacional baseado nos princípios da física quântica. Para a autora, se herdamos da física clássica um modelo relacional cartesiano-newtoniano, mecanicista, entre seres e coisas – distintos e separados – que não só não favorece a responsabilidade e o compromisso entre os seres, mas que se encontra na base dos modelos depredatórios que ameaçam a vida, a física quântica, ao evidenciar a constituição energética de

toda a matéria, inspira uma relação de parentesco entre todas as formas de vida e não vida, favorecendo um modelo relacional baseado no compromisso.

Comunidades Eclesiais de Base

Forma de organização eclesial comunitária, inspirada pela Teologia da Libertação, nos anos de 80, que reúne cristãos de comunidades empobrecidas e grupos de base (excluídos, desempregados, indígenas, negros, sem-terra, camponeses, sem-terra, entre outros) nas periferias da cidade e do campo, em um *novo modo de ser Igreja*, também definido como uma *Igreja em movimento*, que se caracteriza por constituir um espaço circular, evangélico e horizontal. Tais comunidades, seguindo o espírito dos primeiros cristãos, buscam articular fé e vida, fé e política, inspirados nos chamados Círculos Bíblicos, que consistem nos espaços de encontro, onde se aprende o método “ver a realidade”, “interpretar a realidade”, “agir na realidade”, e leitura sócio-histórica e materialista da Bíblia, que busca contextualizar os fatos bíblicos e atualizá-los criticamente.

Cuidado de Si

Conceito tardio em Michel Foucault, diz respeito a um conjunto de práticas, que envolvem técnicas e reflexões, como forma de constituição autônoma do sujeito. As práticas ou técnicas de si, herdadas das tradições greco-romanas e pagãs, dos primeiros séculos, constituem um empreendimento tanto estético (de uma invenção contínua de si mesmo, da vida como obra de arte) como ético (de uma autotransformação), livre de valores transcendentais e apropriações cristãs, que conseguiram alinhar, num tempo, a constituição da moralidade com a autonomia do sujeito.

Daimon

É um conceito que vem da Grécia antiga, presente já na poesia de Hesíodo e em sua obra, *Os Trabalhos e os Dias*, e diz respeito a um princípio divino genérico, que se manifesta como

“gênio bom”, “guardião dos mortais”, “protetor de homens e lugares”, e são apresentados como os antigos homens que pertenciam à raça de ouro e foram, por isso, transformados por Zeus em guardiães dos mortais. A figura do daimon também aparece em Platão e a Xenofonte, por Sócrates, como “grande gênio”, “mensageiro e intérprete”, “guia das almas”, “conselheiro espiritual”. Boff interpreta o “daimon” como uma dimensão de interioridade, como uma voz interior, como conselheiro da consciência, anjo protetor que nos dissuade ou nos estimula diante dos desafios da existência. O daimon é uma dimensão esquecida em um contexto em que se valoriza por demais a exterioridade.

Desterritorialização

Conceito-chave do pensamento filosófico de Deleuze e Guattari, que emerge numa concepção cartográfica, que privilegia planos, mapas, estratos, linhas de fuga, segmentos. Território é um conceito compreendido também de forma existencial. Tal conceito tem a ver com outros três: *território*, *terra* e *reterritorialização*. O território é sinônimo de apropriação e de subjetivação fechada sobre si mesmo. Desterritorializar-se significa implicar-se em linhas de fuga. O território cria um agenciamento e se define por um fora.

Dimensões

Essenciais da

Existência

É uma expressão de Guattari (GUATTARI; ROLNIK; 1986, p. 43), que se refere a dimensões como a morte, a dor, a solidão, o silêncio, a relação com o cosmos, com o tempo – que nos possibilitam ampliar nossa singularidade, romper com os modelos dominantes e infantilizadores e expandir nossa potência de vida.

Ecologias de Saberes

Conceito apresentado por Boaventura de Sousa Santos e seu grupo de pesquisa, que se afirma no reconhecimento da

diversidade epistemológica do mundo e da pluralidade de formas de conhecimentos distintos e legítimos, para além do científico, que podem estar em interação, sem perderem sua autonomia. Ocupa-se de investigar sobre as formas deste diálogo horizontal entre conhecimentos.

Economia Coletiva
do Desejo

É um conceito de Guattari para expressar um outro tipo de economia, que diz respeito ao processo de produção de subjetividades, tecida juntamente com uma economia política, que a determina e que se dá numa relação de equivalência: enquanto o capital se ocupa da sujeição econômica, a cultura se ocupa da sujeição subjetiva. Quer afirmar com este conceito que o desejo e a subjetividade são dimensões sociais e coletivas, vividas e assumidas pelos indivíduos em suas existências particulares (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 33).

Epistemicídios

É um conceito de Boaventura de Sousa Santos para descrever o processo de morte de conhecimentos e saberes alternativos, não reconhecidos por não obedecerem aos cânones da racionalidade e cientificidade estabelecida pela epistemologia dominante, e cujas ausências têm subtraído a diversidade epistemológica do mundo.

Epistemológica

De Epistemologia. Diz respeito à reflexão sobre a constituição de um determinado conhecimento, sobre as condições que conferem a este conhecimento um estatuto de legitimidade. Nesta pesquisa, não nos referimos à Epistemologia como um campo majoritário e singular, mas como uma realidade plural, contextual e sempre determinada historicamente.

Epistemologia dos Nexos

Constitui uma das proposições desta tese, na perspectiva das epistemologias ecológicas. É um princípio epistemológico

plural, afim ao conceito de Santos de uma diversidade epistemológica do mundo, comprometido com a busca de conexões e nexos entre saberes, pensares e fazeres, no sentido de restituir a dimensão de complexidade da vida, em suas múltiplas inteligibilidades e sensibilidades. São epistemologias que nos ajudam a restaurar a capacidade cognitiva de toda a vida, de perceber as inteligibilidades e sensibilidades que se manifestam nas conexões e nos nexos, não apenas de sujeitos para com objetos, mas de sujeitos-com-sujeitos, humanos e não humanos. É um princípio epistemológico que crê numa justiça cognitiva e epistêmica como parte de uma justiça social, na perspectiva de Santos. A serviço dos saberes, pensares e fazeres que foram historicamente suprimidos, marginalizados e tornados não-existências, uma *epistemologia dos nexos* está comprometida com a proposição de um diálogo recíproco entre múltiplos saberes, pensares e fazeres, e com a legitimidade e dignidade dos povos, culturas e experiências que os enunciam. Não se refere apenas a conexões e nexos ambientais e socioambientais, mas também existenciais.

Epistemologias do Sul

Categoria proposta por Boaventura de Sousa Santos e seu grupo de pesquisa, cuja postulação, em forma de alternativa crítica, afirma a diversidade epistemológica do mundo para além de uma epistemologia dominante e histórica, de cunho capitalista, que estabeleceu uma relação colonial com o mundo, e foi responsável pela supressão de múltiplos saberes distintos e opostos. O “Sul” quer significar um campo de “desafios epistêmicos” que procuram reparar estes danos históricos. As *Epistemologias do Sul*, além de denunciar a supressão dos saberes, buscam valorizar os saberes que resistiram e suas reflexões subjacentes, e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos, denominada “ecologia dos saberes”.

Epistemologias

Ecológicas

Caracterizam-se por formas de conhecimentos que rompem com uma tradição cartesiana clássica e epistemológica no que diz respeito a dicotomias (natureza e cultura, sujeito e objeto, humano e não humano, conhecimento popular e conhecimento científico) e a uma forma disjuntiva de constituição do conhecimento, e que propõem categorias que permitam um diálogo sujeito-com-sujeitos, além de uma lógica que possibilite conhecer em contextos.

Ética

Palavra que vem do grego *ethos*, que significa a “morada”, o “habitat humano”. Embora historicamente o conceito venha identificado como “moral”, que é sempre mais relativa e associada a costumes, utilizamos o conceito aqui no sentido apresentado por Boff: Ética é uma noção que “considera concepções de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano e de seu destino, estatui princípios e valores que orientam pessoas e sociedades” (BOFF, 2010, p. 37).

Estética

Utilizo o termo aqui na perspectiva da Estética da Existência, de Nietzsche, cujo pensamento filosófico concebe a vida e o mundo como fenômenos estéticos. Para Nietzsche a vida é afirmativa, com potencialidade para integrar o sofrimento, a dor e a alegria em um plano artístico, sempre em vias de construção, provisório, que faz a vida ser traduzida como autêntica obra de arte. Nietzsche não aprecia a arte como privilégio de alguns ou a arte contemplativa. Tem restrições até mesmo sobre as obras de arte, cujas exterioridades devem ser manifestação de uma superabundância e não de uma escassez ou carência. “Tornar-se quem se é” é uma de suas máximas estéticas, que implica “assumir aquele que a vida nos torna”, na imanência de cada acontecimento.

Estética da Existência

É um conceito do pensamento filosófico de Nietzsche que concebe a vida e o mundo como fenômenos estéticos. Para Nietzsche a vida é afirmativa, com potencialidade para integrar o sofrimento, a dor e a alegria em um plano artístico, sempre em vias de construção, provisório, que faz a vida ser traduzida como autêntica obra de arte. Nietzsche não aprecia a arte como privilégio de alguns ou a arte contemplativa. Tem restrições até mesmo sobre as obras de arte, cujas exterioridades devem ser manifestação de uma superabundância e não de uma escassez ou carência. “Tornar-se quem se é” é uma de suas máximas estéticas, que implica “assumir aquele que a vida nos torna”, na imanência de cada acontecimento.

Estratégias de
Culpabilização e
Infantilização

Para Deleuze, Guattari e Foucault, tais instâncias constituem estratégias dos sistemas de modelização dominante das subjetividades que são introjetadas de forma inconsciente e reproduzidas por nossos modos de pensar e agir. As instâncias de culpabilização dão-se através da introjeção dos valores socialmente construídos, e são mantidos e reproduzidos por instâncias inconscientes, de super-ego, que nos são próprias. Já as instâncias de infantilização manifestam-se através de relações de dependência e mediação do Estado em nossas vidas, falando, pensando e deliberando por nós.

Fílon

A tradição é narrada por Fílon de Alexandria que, segundo o historiador Flávio Josefo, era um judeu, embaixador e representante das finanças em Alexandria, que convivia com estes terapeutas e escreveu a sua tradição (LELOUP, 2007, p. 23-24).

Globalização

Contra-hegemônica

É um conceito que faz parte das investigações de Santos e seu grupo de pesquisa, e se refere à resistência ao capitalismo global, por diversos povos, culturas e experiências sociais, que se dá, sobretudo, através da afirmação de saberes e fazeres cotidianos e alternativos a este ideário hegemônico mundial, que não se constitui de forma singular, mas sempre plural.

Imanente

Relativo à imanência. Do latim *in* e *manere* significa *existir* ou *permanecer no interior*. Utilizado aqui em uma perspectiva filosófica, sobretudo em Deleuze e Guattari, implica em uma noção de que a realidade não se justifica por um princípio ou causa externa e metafísica (transcendência), mas por um princípio inerente à própria experiência, inseparável dela, físico, que faz parte mesmo da natureza em questão.

Indolente

Inspirado em Gottfried Leibniz, diz respeito a como Santos qualifica a racionalidade ocidental e moderna, por atribuir-lhe indolência e preguiça ao afirmar-se como única e exclusiva e não se exercitar no esforço de reconhecer e se abrir à multiplicidade das experiências do mundo.

Interdisciplinar

Constitui uma forma de abordagem do conhecimento que emergiu no final dos anos 60, como uma resposta à crise dos saberes, diante dos ideais de hiperespecialização e da disciplinaridade, que busca integrar as diferentes disciplinas, currículos e pesquisadores diante de seus objetos de conhecimento. No Brasil, os seus expoentes são Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. Com os desafios lançados ao conhecimento, pela física quântica e pelo pensamento complexo, que concebem a realidade de forma aberta, atravessada por múltiplos níveis de realidade e percepção, probabilística e inesgotável, o ideal e a prática de uma interdisciplinaridade tem se mostrado como

abordagem insuficiente ou apenas postulado teórico, sendo questionada pelo ideal de uma transdisciplinaridade.

Instâncias de
Culpabilização e
Infantilização

Para Deleuze, Guattari e Foucault, tais instâncias constituem estratégias dos sistemas de modelização dominante das subjetividades que são introjetadas de forma inconsciente e reproduzidas por nossos modos de pensar e agir. As instâncias de culpabilização dão-se através da introjeção dos valores socialmente construídos, e são mantidos e reproduzidos por instâncias inconscientes, de super-ego, que nos são próprias. Já as instâncias de infantilização manifestam-se através de relações de dependência e mediação do Estado em nossas vidas, falando, pensando e deliberando por nós.

Linhas de Fuga

Conceito de Deleuze e Guattari, que desponta no horizonte de uma lógica rizomática e uma perspectiva cartográfica, em que a realidade, como multiplicidade, não é compreendida mais como estrutura, repleta de pontos e elementos, mas constituída por linhas de articulação ou segmentaridade, estratos e territorialidades, linhas de fuga e graus de desterritorialização e desestratificação. Uma linha de fuga constitui um vetor que faz abrir um território, através de agenciamentos com a dimensão externa, implicando em um movimento de saída de um determinado território, de desterritorialização, possibilitando às multiplicidades mudarem de natureza ao se conectarem a outras.

Lógica complexa

Relativa à complexidade. É um conceito que vem do latim *complexus* e significa *o que se tece em conjunto*. Para Morin, nosso referencial teórico em questão, a complexidade é uma lógica que parte das premissas de que todo objeto de conhecimento está inserido em uma trama da qual não pode ser isolado, que a realidade não é simples, clara e precisa, como

pretensamente postulou a lógica cartesiana, e que cabe ao pensamento o desafio de conectar todos os saberes que foram fragmentados.

Lógica do Rizoma,

Rizomática

Vem de Rizoma. Constitui uma lógica, proposta por Deleuze e Guattari, que se ancora na imagem do rizoma, raiz, tubérculo, e que se contrapõe à imagem e à lógica da árvore do saber, das genealogias que estabeleceram linearidades, unicidades e hierarquias em relação aos saberes e aos percursos do pensamento. A lógica do rizoma supõe a realidade como multiplicidades e não como elementos que se referem ao Uno. Para estes autores, o rizoma propõe uma horizontalidade e multiplicidades, que se encontram sempre no meio dos processos, sem início e sem fim.

Micropolítica

É uma categoria de análise proposta por Guattari e Rolnik que se refere a uma analítica dos percursos do poder, do inconsciente, do desejo em um nível considerado molecular, do cotidiano, das relações e dos indivíduos, e não apenas em um nível macrossocial, político, chamado molar. É uma forma de caracterizar uma “cartografia do desejo no campo social”, que, embora seja invisibilizada pela nossa cultura, pode ser considerada determinante.

Minoritárias

A filosofia de Deleuze e Guattari trabalha com a categoria *minoritária* e *menor*. São perspectivas que escapam aos modelos hegemônicos e majoritários, e não devem ser confundidos com aspectos alternativos e com a inclusão de grupos minoritários dentro de uma referência majoritária (GODOY, 2008, p. 59). *Menor* significa o que escapa ao campo das disciplinas maiores. Atribui-se à reflexão capaz de se tecer e pensar fora de uma

referência majoritária. Implica numa ruptura com os códigos que estabelecem os pontos de partida, de chegada e os caminhos entre um e outro (GODOY, 2008, p. 24). O *menor* e o *minoritário* como “outra forma de pensar”, cuja amplitude nem remete e nem erige modelos.

Modelização

Para Guattari e Rolnik, o conceito refere-se a formas de produção de subjetividades capitalistas, que padronizam e serializam, de modo subliminar, pessoas, sensibilidades e desejos. Para Guattari, os processos de modelização distinguem-se dos processos de representação, porque incidem sobre os modos de ser, pensar, agir, sentir, amar, produzir e consumir das pessoas em seu cotidiano, e não tem a ver apenas com um processo ideológico do pensamento. A modelização se situa na base de um sistema e evidencia a importância de uma economia subjetiva ao lado de uma economia política.

Modos de Singularização

O conceito é de Guattari e Rolnik (1986, p. 17;47) e se refere a um processo capaz de interromper e frustrar os mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos denominados processos de subjetivação; para tais autores significa uma forma de recusar as instâncias de produção de subjetividade para construir uma diversidade de modos: de sensibilidade, de relação com o outro, produção, de consumo, de criatividade, que produzam uma subjetividade singular.

Multiplicidades

É um conceito de Deleuze e Guattari, constituído como princípio da lógica rizomática, cuja característica consiste em se constituir como realidade substantiva, livre da unidade de um sujeito e de um objeto. As multiplicidades constituem-se apenas como dimensões que, através de agenciamentos e conexões com um fora, possibilitam-nas crescerem e mudarem de natureza.

Não-existência	Ver Ausências. É um conceito central da Sociologia de Santos, sobretudo a chamada Sociologia das Ausências, para expressar os conhecimentos e as práticas de vários povos e culturas que foram subtraídas do mundo, que foram produzidas como não-existências, suprimidas através de cinco lógicas ou monoculturas do pensamento, expressão de uma racionalidade ocidental e hegemônica, que reduziu o múltiplo ao uno: a lógica do saber e do rigor do saber (ciência); a lógica linear da temporalidade; a lógica da classificação social; a lógica da escala global, e a lógica da produtividade capitalista. Estas experiências, tornadas não-existências, são responsáveis, para Santos, pelo desperdício da experiência social mundial.
Obstáculos Epistemológicos	É um dos conceitos-chave de Bachelard (2003) para se referir às resistências ao progresso do conhecimento, na forma de inércia e estagnação. Para o autor, um novo conhecimento implica na superação dos obstáculos anteriores.
Percursos Rizomáticos	Vem de Rizoma. Constituem percursos entre multiplicidades que se relacionam num plano de horizontalidade e imanência, diferente dos percursos arbóreos, lineares, que implicam em uma genealogia de pensamento.
Platôs	É um conceito da filosofia de Deleuze e Guattari para explicar o plano de composição das multiplicidades, entendidos como zonas de intensidade contínua, tendo em vista que numa perspectiva cartográfica, as realidades-mapas apenas se ampliam numa perspectiva contínua de horizontalidade. Os platôs constituem multiplicidades conectáveis que estendem rizomas são platôs. Deleuze e Guattari caracterizam um platô na perspectiva de Gregory Bateson: “uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em

direção a uma finalidade exterior” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 33). Na tese, o conceito pretende ter também o sentido que Morin atribuiu à sua obra, O Método, quando nos diz sobre os seis volumes: “Pode-se entrar na dança a partir de qualquer um dos volumes” (MORIN, 2010, p. 241).

Potência de Agir

É um conceito relativo à Ética de Espinosa, apresentado por Deleuze, em uma de suas aulas no Curso de Vincennes, que significa “a variação contínua da força de existir”, pelos afetos. Disponível em <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>. Acesso em: 03 de janeiro de 2011.

Potentes

Relativo à potência, que significa a capacidade de armazenamento de energia que se converte em dinâmica de ação e transformação por um organismo.

Processos
de Singularização

O conceito é de Guattari e Rolnik (1986, p. 47;17) e se refere a um processo capaz de interromper e frustrar os mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos denominados processos de subjetivação; para tais autores significa uma forma de recusar as instâncias de produção de subjetividade para construir uma diversidade de modos: de sensibilidade, de relação com o outro, produção, de consumo, de criatividade, que produzam uma subjetividade singular.

Processos de Subjetivação
Hegemônicos

Conceito de Guattari que postula que uma teoria para explicar as formas de constituição da subjetividade, como processos de produção, coletivos, sociais, dissimulados, que não se manifestam apenas em termos de ideologias, mas na forma de modelizações dos indivíduos, atravessando as suas relações e comportamentos cotidianos e se expressando em sua forma de

ser, de amar, de sonhar, de produzir, de consumir, de pensar (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 16). São hegemônicos porque são processos tecidos pela sistema do capital, tendo em vista a manutenção de um modelo de sociedade.

Relações Rizomáticas

Conceito proposto por Deleuze e Guattari, tais relações assumem a característica dos rizomas, como bulbos que se localizam horizontalmente sob a terra, de muitas ramificações, direções, sentidos, conexões e entrelaçamentos. Diz-se de uma relação entre multiplicidades.

Representacionista

Dia respeito ao Representacionismo, modelo teórico-cognitivo, que concebe a existência *a priori* do mundo em relação à experiência humana, e que compreende o conhecimento como um fenômeno baseado em representações mentais que fazemos do mundo.

Reterritorialização

É o estado que sucede a uma desterritorialização, entendida aqui não como espaço geográfico, mas existencial. Através da desterritorialização, deixa-se um território e busca-se outro, ainda que este seja o território de um permanente nomadismo. Implica na experiência de novos territórios, resultado de agenciamentos com um “fora”, a partir de traçados de linhas de fuga. Ver Desterritorialização.

Retorno do Recalcado

O recalque, na perspectiva freudiana, é um processo psíquico através do qual o sujeito repele ou mantém no inconsciente pensamentos, imagens, recordações, ligados a uma dada pulsão, cuja existência clama por uma satisfação prazerosa e um conflito, concomitante, com outras exigências. O retorno do recalcado parte de um pressuposto: a indestrutibilidade dos conteúdos inconscientes. Assim, os elementos recalcados, repelidos, mas atuantes, tendem a reaparecer, por desvios e deformações, geralmente por conta de um enfraquecimento do

contra-investimento, pelo reforço da pressão pulsional ou por ocorrência de situações que evoquem os conteúdos recalçados (LAPLANCHE; PONTALIS, 1996, p. 430; 462).

Rizomática

Vem de Rizoma. Constitui uma lógica, proposta por Deleuze e Guattari, que se ancora na imagem do rizoma, raiz, tubérculo, e que se contrapõe à imagem e à lógica da árvore do saber, das genealogias que estabeleceram linearidades, unicidades e hierarquias em relação aos saberes e aos percursos do pensamento. A lógica do rizoma supõe a realidade como multiplicidades e não como elementos que se referem ao Uno. Para estes autores, o rizoma propõe uma horizontalidade e multiplicidades, que se encontram sempre no meio dos processos, sem início e sem fim.

Sociologia das Ausências

É um procedimento sociológico, proposto por Santos, considerado por ele como transgressivo e insurgente, de invenção epistemológica, cuja finalidade é expandir o presente, que foi contraído, para evidenciar que a realidade não pode ser reduzida ao que existe e ao que é hegemônico. O que não existe, para Santos, foi produzido de forma ativa como não-existência ou como alternativa não credível e precisa ser visibilizado, evidenciado e legitimado.

Sublimação

Conceito freudiano para explicar como a força da pulsão sexual é capaz de investir outras atividades, que não se associam diretamente à sexualidade, como atividades intelectuais, artísticas, sociais e filantrópicas. A sublimação se deve ao redirecionamento da força originária em questão.

Sujeito-com-sujeitos

Categoria que proponho em um momento de transição paradigmática onde é preciso problematizar, tensionar e re-significar as relações dicotômicas entre sujeito-objeto, que têm definido os padrões relacionais em cultura e ciência nos últimos

séculos. Tal dicotomia compromete a temática da alteridade, pois reforça uma concepção antropocêntrica ou biocêntrica, em que o ser humano se distingue de todos os outros seres, além de corroborar com uma visão de um mundo-objeto. Conferir subjetividade é atribuir capacidade relacional em relação a todas as formas existentes, é buscar pontos de identificação e parentesco com toda a Vida.

Teologia da Libertação

Movimento teológico de expressão principalmente latino-americana, mas com impacto mundial, que se consolidou no final dos anos 80, no contexto ditatorial e pós-ditatorial de alguns países latino-americanos, encabeçado por teólogos críticos, que implicou em um repensar os temas da Teologia, e seu próprio processo de elaboração, recolocando as questões ligadas à fé, tendo como eixos: a articulação evangelho-vida e fé e política; o reconhecimento da centralidade evangélica dos pobres e excluídos, denominada opção pelos pobres; a importância do engajamento dos cristãos em contextos sociopolíticos; a organização em comunidades eclesiais de base; e a leitura sócio-histórica da Bíblia.

Territorialidade

Diz respeito ao conceito de território para Deleuze e Guattari, autores que se ocupam de uma forma cartográfica de pensar e elaborar os seus conceitos filosóficos. O conceito de território refere-se, de alguma forma a um espaço, mas não circunscrito geograficamente, mas, sobretudo, existencialmente (ZOURABICHVILI, 2004, p. 45-47) Constitui a demarcação de um âmbito e um domínio, de uma dimensão subjetivante, que distingue a dimensão de um dentro (relações de propriedade) e de um fora (agenciamentos, linhas de fuga). Para este conceito, conferir também Desterritorialização e Reterritorialização.

- Trabalho de Tradução** É um conceito de Boaventura de Sousa Santos, proposto na afirmação da diversidade epistemológica do mundo, com seus múltiplos saberes e práticas e na necessidade de um diálogo entre estes saberes e práticas. No reconhecimento de uma impossibilidade de uma teoria geral que permita o diálogo dentro de uma diversidade, Santos propõe o trabalho de tradução como procedimento intelectual, político e emocional, que tem como objetivo criar inteligibilidades recíprocas entre as experiências sociais que são produzidas no mundo, de saberes e práticas.
- Transdisciplinaridade** Conceito utilizado inicialmente por Jean Piaget, a transdisciplinaridade constitui um ideal de uma lógica de abordagem do conhecimento que tem, no pensamento complexo, o seu elemento organizador, evidenciando a multiplicidade de níveis da realidade e de níveis de percepção, que tornam a vida um desafio permanente ao conhecimento, e que, por mais especializado, nunca consegue esgotá-la. A dimensão transdisciplinar caracteriza-se por uma perspectiva de abertura e não resistência das múltiplas disciplinas diante do saber que as mobiliza, as atravessa, mas, sobretudo, as ultrapassa, produzindo conhecimentos inusitados e imprevisíveis.

APÊNDICE A – Fotografias do Projeto Florescer

FASE I: Trabalhos e dinâmicas internas



Fotografia 5: Dinâmica “Escravos de Jó”



Fotografia 6: Dinâmica do Retrato Vivo



Fotografia 7: Exercício dos argumentos e contra-argumentos



Fotografia 8: Elaboração de objetos coletivos

FASE II: Trabalho Teatral

Fotografia 9: Estréia do espetáculo teatral *A Morte e a Morte de Quincas Berro D'Água* (2003)



Fotografia 10: O velório de "Quincas"



Fotografia 11: O cadáver de “Quincas” nos braços de sua Amada



Fotografia 12: Estréia do espetáculo “O Cortiço”



Fotografia 13: Peça “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo, 2005



Fotografia 14: O Demônio de “O Auto da Compadecida” - 2004



Fotografia 15: João Grilo, Chicó e o Sacristão, personagens de Ariano Suassuna

FASE III: A perspectiva estética dos Filhos da Terra

CAIXA CULTURAL
apresenta

filhosdaterra
exposição eco-artesanal

Maristela Barenco de Mello
Curadoria

ABERTURA
02 de outubro de 2008, às 19h30

VISITAÇÃO
03 de outubro a 23 de novembro de 2008
Terça a Domingo, de 9h às 21h

OFICINAS
03, 04 e 05 de outubro, das 10h às 13h e das 14h às 17h

Entrada franca

L LIVRE PARA TODOS OS PÚBLICOS
Tema: Exposição eco-artesanal.

CAIXA Cultural São Paulo
Praça da Sé, 111 - São Paulo - SP CEP 01001-001
Terça-feira a Domingo, das 9 às 21h
Tel.: (11) 3321.4400
www.caixa.gov.br/caixacultural

Produção
MAIZ:2
Promoções & Eventos

Carta
www.cartacultural.org.br
CAIXA
CORREIOS

Projeto:
CENTRO DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS DE PETROPOLIS

Convite válido para duas pessoas.
Peça-se a apresentação deste.
Estacionamento gratuito com manobrista no local.

Patrocínio
CAIXA **BRASIL**
GOVERNO FEDERAL

Fonte do convite: criação coletiva dos Filhos da Terra

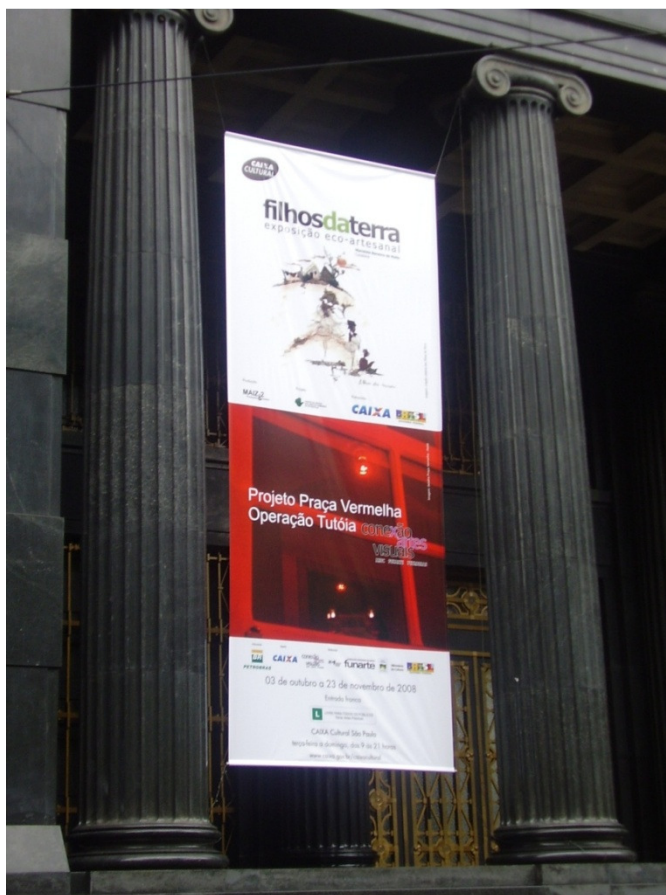
Fotografia 16: Convite da Exposição Filhos da Terra (São Paulo, 2008)



Fotografia 17: Jovens Expositores: Cleonice Fernandes, Raquel Vargas, Sidnei Han e Fabiano Bittencourt



Fotografia 18: Cartaz-convite da Exposição



Fotografia 19: Pannel em frente ao Centro Cultural Caixa Econômica, São Paulo



Fotografia 20: Entrada da Galeria



Fotografia 21: Oficina Artística oferecida pelos jovens do Florescer (São Paulo, 2008)



Fotografia 22: Oficina com mães e filhas, ministrada pelos jovens (Foz do Iguaçu, 2007)



Fotografia 23: Os jovens são entrevistados por um Canal de TV



Fotografia 24: Apresentação dos materiais naturais para Confecção de Cartões Ecoartesanais



Fotografia 25: Oficina dos Jovens com Mulheres



Fotografia 26: Mandalafeita com sementes e fiapos de penas de pássaros (Raquel Vargas)



Fotografia 27: Grupo de Jovens Artistas



Fotografia 28: As *Lavadeiras*, de Cleonice Fernandes



Fotografia 29: Quadro “Com-paixão” (Fabiano Bittencourt) – A conversão (de S. Francisco de Assis) como descoberta do outr elaborado com cascas de folhas, cebola e areia.