

# O docente: um ser humano como profissional

Mirela Ribeiro Meira\*

## Resumo

O presente artigo trata das relações entre a prática docente e a vida, período em que acontece, segundo alguns dos autores abordados, o conhecimento. A autora tece comentários sobre sua visão dos desafios necessários a uma prática docente na contemporaneidade, adotando termos oriundos das Ciências Sociais, da Arte, da Educação e da Física, para falar das rupturas realizadas nas ordens pedagógicas modernas de desequilíbrio do intelecto, da razão abstrata e da cognição em relação à sensibilidade, à imaginação, à criação coletiva e à festa, expressas na capacidade de resiliência, termo da física, que trata das metamorfoses necessárias ao viver. Passeia por inúmeros autores para falar da experiência de sentir, resiliente, afetiva, amorosa, estética e, portanto, ética, que permite simbolizar o encontro carnal com o real, que é a prática docente, e apreendê-lo pela sensibilidade. A autora deseja contribuir para que se possa voltar a se apaixonar pela prática docente, de vida, em toda a sua complexidade, amorosidade e movimento, deixando-se levar pelas inúmeras ondas quânticas cristalizadas nos corpos dos alunos, que atravessam caminhos e deixam, cada uma, em sua singularidade, os mistérios que tocam a vida em sua sacralidade. Palavras-chave: Educação do sensível. Metamorfoses pedagógicas. Prática docente.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo passeia por temas inerentes à prática docente sob uma perspectiva pretensamente transdisciplinar, abordando questões que tangenciam sem,

---

\* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs); atualmente, coordena o Pró-design no *Campus* de Videira, onde atua como docente nos cursos de Design e Pedagogia. É mãe de Pablo e Gabriel, inspiradores de todas as suas ações e que dão veracidade ao testemunho aqui expresso; Rua Miguel Couto, 616, ap. 202, Bairro Menino Deus, Porto Alegre, RS; mirelameira@gmail.com

todavia, aprofundar pelo tipo de discussão a que se propõe, sensibilizadora, áreas como a da Física Quântica, das Ciências Sociais, da Filosofia, da Arte e da Educação e suas repercussões sobre o processo pedagógico e vivencial dos agentes da educação. Seu eixo aglutinador é o tensionamento entre a ordem e a desordem, gerador de um movimento por vezes percebido como nefasto, mas cujos efeitos podem ser sentidos na forma da metamorfose. Esta, nessa proposta, aparece ora como criação coletiva, ora como sensibilidade, emoções e sentimentos, ora como um paradigma ético-estético ou como a capacidade de resiliência, sendo educável sob a perspectiva de um “sensível-em-pedagogia”, ou seja, de uma educação estética que tem na arte sua expressão mais adequada.

## 2 A MODERNIDADE E SUAS ORDENS PEDAGÓGICAS

Nós, humanos, passamos, nos últimos tempos, por grandes transformações. De um modelo clássico de Ciência, Arte e Filosofia, excludente e estático (ou/ou), atravessamos o século XX adentrando num mundo complexo, de movimento e simultaneidades (e/e), no século seguinte.

A Modernidade, cujo auge aconteceu no século XIX, lança tentáculos, cujos efeitos ainda se fazem sentir, por exemplo, na Educação.

Ordens pedagógicas, pensadas a partir da razão, administram a desordem do mundo, perseguindo um mito de pureza, desconsiderando o que não é racional e objetivo (ordem). Entretanto, diante da impossibilidade de expurgar totalmente a desordem, endereçam-na em lugares periféricos, marginais. O mundo passa a ser um lugar onde mapas são traçados para controlar as forças de dispersão da desordem, confundida com caos: escolas para educar, presídios para reabilitar, manicômios para ressocializar e hospitais para curar. Tais ações manifestam, assim, uma espécie de programa totalitário, homogeneizador, demarcador dos “fora de lugar”: transformam o sensível, o corpo e as paixões em algo a temer, institucionalizam o intelecto numa pedagogia da ordem para criar indivíduos perfectíveis, racionais, não para viver aqui e agora, mas num futuro distante denominado doravante de progresso. Submete-se, assim, até mediante coerção violenta, a exemplo dos manicômios, o que a vida cotidiana tem de enraizado no afeto, no devir, no inacabamento.

Todavia, somos transgressores. E, de homens a humanos, entre matérias físicas e sutis energias, criamos, à sombra e por atalhos, novos significados para a errância, outrora desordem e novos desvios para o pensamento e para a criatividade, pretensamente domesticados.

### 3 AS RUPTURAS E SEUS EFEITOS

No século XXI, conscientes da fragmentação de saberes/práticas em vários campos da experiência, fermentam experimentalismos filosóficos, estéticos, artísticos e científicos que propõem, nos movimentos sociais e de conhecimento, compreendermos nossa parte de poeira de estrelas, redescobrirmos o cotidiano, agregarmos o que foi separado, não como anjos ou demônios, mas como os dois: intelecto e sensibilidade como formas igualmente importantes de conhecimento.

Novos desafios propostos pela complexidade que se anuncia pela globalização, miséria, tecnologia e esgotamento dos recursos naturais do planeta nos forçam a admitir que forças poderosas, de criação-destruição, intervêm paradoxalmente na manutenção da vida. Não somos maus ou bonzinhos, mas simultaneamente *sapiens-demens*, na terminologia de Edgar Morin. Admiti-lo, todavia, não é uma coisa fácil. Passa por considerar razão/desrazão, ordem/desordem como partes inseparáveis e em constantes metamorfoses.

As metamorfoses do mundo tornam-se visíveis em função de descobertas em áreas do conhecimento que, no século passado, aportam mudanças significativas nos modos de pensar a realidade, ao colapsar a realidade única, a palavra única, as separações, a emergência do lado imbecil, homicida, malvado, do *sapiens* (nem tão *sapiens* assim). Menção para, na Ciência, os aportes da Física Quântica com a Teoria da Incerteza (Heisenberg) e da Relatividade (Einstein), nas Ciências Sociais para a Complexidade (Edgar Morin), na Neurobiologia Evolucionista, a Teoria do Amor (Humberto Maturana), na Sociologia, o aporte do Paradigma Ético-estético (Michel Maffesoli), nas Neurociências Cognitivas, o emocional como o fundante do social (António Damásio), na Filosofia, a “filosofia da balbúrdia” que Balandier (1997a, p. 97) atribui a Michel Serres, aquela que “[...] traça uma evolução mais errática e ávida de suculências [...]” de retorno às coisas do corpo.

Essas inovações influem na Educação, ao solapar o determinismo, a universalidade, a reversibilidade histórica, o isolamento em unidades, a lógica como a única que conhece. Como consequência, propõem a reabilitação do sensível, que cientistas contemporâneos afirmam ser a base do racional, e não o contrário; questionam a noção de realidade única, pois segundo eles, o universo comportaria onze dimensões ao invés de quatro. Cada uma delas um domínio de realidade legítima, que gestiona nossas vidas de forma inseparável, sincrônica, expõe Greene (2001). A realidade contém “[...] componentes básicos, indivisíveis, distintos entre si, e qualquer efeito experimentado por uma parte tem uma causa que a explique em outra parte [...]”, diz Zohar (2003, p. 36), física teórica. O homem brinca entre os espelhos de captar os reflexos do real, interpretá-los como conhecimentos, na ilusão de atravessar o espelho das aparências, que apenas lhe devolve seus próprios reflexos.

Ao final de um milênio e início de outro, entre barbárie e civilização, num planeta onde mais da metade da população sequer usou um telefone, o real passa a revogável, e o ato de saber, cada vez mais obscuro do ponto de vista da razão. O fato é que, se muda a percepção de realidade, muda o modo de conhecer, e se muda o modo de conhecer, muda o viver que, por sua vez muda o educar, que muda recorrentemente a vida. E, na vida, a realidade não se deixa recortar: é complexa, funde Epistemologia e Ontologia, Estética, Ciência, Filosofia; não separa nada nesse nosso mundo, “[...] meio imaginário, meio irreal [...], nossa única realidade de carne, sangue, alma, amor, paixão e vida [...]”, sintetiza Morin (2002, p. 29). Foi, portanto, a partir do vivido, que nos sentimos instigados a repropor situações sensíveis em pedagogia, em movimento, na criação coletiva, para além da arte, na vida.

Precisamos entender que não conhecemos o real em si, mas nossa relação com ele, e que “[...] sim, mudamos de mundo a cartografar. O Atlas já não desenha os mesmos mapas [...]”, lembra Serres (1994, p. 199). Está cheio de “[...] incertezas lógicas, porque em toda a teoria, há aspectos indemonstráveis.” (RANDOM, 2000, p. 112).

#### **4 CONHECIMENTO SENSÍVEL: A REABILITAÇÃO DO POÉTICO**

Damásio (1996, p. 17), neurocientista cognitivo, estudioso do cérebro e da mente, atenta que a emoção é a base do racional, e não o contrário, como sempre se

acreditou. Explica que “[...] a ação dos impulsos biológicos, dos estados do corpo e das emoções pode ser uma base indispensável para a racionalidade [porque] níveis inferiores do edifício neural da razão são os mesmos que regulam o processamento das emoções e dos sentimentos, [...] para que o organismo possa sobreviver.”

Pinker (2002) alerta que o cérebro admite como verdadeira toda a realidade que lhe for mostrada, seja de forma real, nas vivências cotidianas, seja de forma fictícia, vivendo na arte, no material que chega da imaginação e dos sentidos, uma realidade “como se”. Portanto, o poder das imagens, do afeto, da emoção e do sentimento, mensagens químicas e energéticas que chegam por intermédio dos sentidos, não podem ser negligenciadas. A emoção carrega mensagens, portanto, conhecimentos químicos e energéticos. Temos constantemente nossas vísceras reviradas por sensações não-controláveis, como tremores na musculatura esquelética, arrepios, nó na garganta, nas “tripas”, “frio na barriga”, que alertam o cérebro para o que é importante que ele conheça.

O conhecimento sensível advém da transformação da mensagem das emoções externas, perceptíveis, corporais, em algo mais profundo, o sentimento, privado. É quando o cérebro processa as emoções e cria imagens mentais internas para cada uma das mensagens não só das emoções, mas também dos órgãos dos sentidos. Fala-se, hoje, não mais cinco sentidos, mas dezessete, espalhados ao longo do corpo, todavia sequer explorado o suficientemente na Educação, que via de regra desconhece que a emoção pode ser educada, transformada em sentimentos, qualificável e, ainda, que podemos ter consciência do que estamos sentindo.

Todavia, gestionar a emoção, desordem em relação ao intelecto, implica certamente numa ética nova, em apostar no “[...] que é portador de vida e não no que depende de um funcionamento mecânico.” Na sociedade civil, equivale a dizer não aos aparelhos que se esquivam de explorar “[...] o medo confuso que o movimento inspira.” (BALANDIER, 1997a, p. 55). Movimento que traz o novo e a gestão imprescrutável de uma totalidade em que a metamorfose opera nos acontecimentos vitais, seja na Arte, na Ciência ou na Filosofia, implica na gestão eventual de relações, afetos, interações em situações contingentes, limites, possibilidades, pensamentos e sentimentos que, como experiências efêmeras, nomeiam o fugaz de uma vivência. Têm na imagem, no som, no gesto, aliados poderosos, razão pela qual defendemos a inclusão, de forma urgente e inadiável de mais arte, na vida e na escola.

Mais arte, na vida e na escola, para enfrentar a problemática do nefasto, da violência, do caos de valores que se apresenta. Entretanto, como fazê-lo se a escola que temos sequer reconhece o sensível, a percepção, a imagem, a ética, a virtualização crescente de nosso mundo ocidental, presa que está à *razão* como salvação para ler, escrever, contar? Como pensar em uma escola nova, furtando-nos a tais questões?

## 5 OS DESAFIOS DOCENTES DIANTE DA DESORDEM DO MUNDO: ALQUIMIAS DA EXPRESSÃO

Realizando um exercício imaginário, pensamos nos docentes, tema-chave desse nosso diálogo.

Incluimo-nos como “alquimista da expressão”, por saber que nossas criações sempre podem “explodir no ar”, ou realizar, numa composição polissêmica, a travessia do não-ser para o ser da poeticidade. Espécie de metamorfose, ou o que Barros (2001) descreve como “criançamento das palavras” para que elas falem, também, por pensamentos nascentes e de mundos nascentes. Mundo que muda e desvela uma nova cartografia, desconhecida e assustadora.

Hoje, por exemplo, adoecer, ficar mais inteligente, envelhecer ou trocar de identidade (para os ricos) já não é problema. *Nanobots* do tamanho de uma célula do sangue interagem com os neurônios biológicos, implantados no cérebro (KURZWEIL, 2006). No mundo virtual, em “*Second Life*”, jogadores em rede escolhem cenários e identidades virtuais para fazer compras, ir a *shows* de bandas de verdade, ter uma profissão, construir casas, etc. em 3D. A interação replica o mundo real, possui moeda virtual muito real em nosso mundo, no qual cada jogador pode comprar e gastar, para jogar, em média, trinta e oito dólares ao mês. O curioso é que as outras pessoas são reais com identidades virtuais, e empresas reais anunciam ou patrocinam (de verdade) eventos virtuais.

Muitos docentes apocalípticos colocam a culpa das mazelas da escola na vivência da tecnologia, do ambiente virtual, na aterrorizante e imensa “*www*” repleta de “peixes” frenéticos. As crianças não sabem escrever, reclamam presas que estão nos hipertextos, nos *cyberlinks* criptografados em “Internetês”. Por isso mesmo, é preciso muito cuidado, porque podemos explodir no ar.

A não ser que quem ensine se permita ser um poeta ou um feiticeiro. E “poetas são feiticeiros”, *desexplica* Alves (2000). Sabem que “[...] somente a beleza tem o poder de acordar a beleza [...] que dorme em nossos corpos.” Tarefa de quem trabalha em educação, ou não?

## 6 EXERCITAR UMA RAZÃO SENSÍVEL

Educar, então, pode ser acordar nossos corpos antes de mais nada; acordá-los com beleza. Um desafio não menor do que acordar nossas palavras para transfigurá-las em estado de poesia. E, embriagadas de beleza, possam dizer de estados pedagógicos em movimentos complexos, interativos, retroativos e fluidos, como os da vida.

Corpos acordados necessitam de vivências complexas sensíveis, que derramem essa beleza desperta no mundo para talvez seduzir muitos outros como o faz o canto da sereia da lógica, trazendo-os à percepção de uma auto-ética amorosa, necessária à compreensão do outro e compreendendo-o, compreender a incompreensão, superando as calcificações que nos tornam indiferentes a ele. Corpos acordados precisam da sensibilidade para viver e ver a poesia, erguer o véu da beleza oculta do mundo, fazer dos objetos familiares algo como se não o fossem, estranhar nossas relações cotidianas. Isso é uma Educação Estética.

Um corpo acordado necessita de sabedoria para não expurgar e negar seu lado homicida, malvado, imbecil, *demens*, mas transsubstancializá-lo num terceiro mais criador, que pode ser o da criação, do símbolo, do gesto, do conhecimento, da educação. Implica em reconhecer que da mesma fonte irrompe um imaginário que pode nos tornar criadores ou bárbaros. Se “[...] o amor expressa o ápice supremo da sabedoria e da loucura, é preciso assumir o amor [...]”, sustenta Morin (1998). A correlação entre poesia e sabedoria é essencial num trabalho sobre a vida, que exige participação, fervor, comunhão, embriaguez, afetos inseparáveis da loucura e da sabedoria, dos afetos e do estético.

Um corpo acordado pela beleza aceita paradoxos, que nem tudo se explica ou quantifica, não se separa daquilo que a vida carrega, não ignora a incerteza, o acaso, a desordem. Deles se fortalece para transgredir a abstração naturalista

que tem, sistematicamente, procurado eliminar a singularidade, o sentimento, a beleza, o amor e a sensibilidade do horizonte da reflexão, do pensamento e do conhecimento.

Um corpo dessa natureza convoca o ser para que conceba métodos científicos no campo do vivido, admite uma desordem sempre presente eternamente em tensão dinâmica com a ordem, tensão esta que cria reações contrárias, hesitações, “[...] fomenta o novo e abre caminho a uma liberdade fecunda [...]”, lembra Balandier (1997a, p. 11). Convida a realizar um voo radical em direção à raiz da palavra grega “estética” – *aisthesis*, “[...] indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado [...]”, diz Duarte Júnior (2001, p. 13). Conhecer é diferente de saber, que carrega um sabor, continua. O inteligível é coisa intelectual, ao passo que o sensível se dirige a um saber que “[...] reside na carne, numa união corpo mente.” Esse sensível pode ser educado quando nos movemos “[...] entre as qualidades do mundo, constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo para nossas ações.” (BALANDIER, 1997a, p. 163).

## **7 ACEITAR A OUSADIA DA AUDÁCIA DE DIONISO, O DEUS FECUNDADOR**

Nessa vida “louca, vida breve, vida imensa” (Cazuza), assolada pela crueldade, desumanidade, feiúra, abandono, não podemos negligenciar o feio, o anormal, a violência, a desordem. A dinâmica “ordem+desordem=movimento”, simbolizada na figura do deus grego Dioniso, o fecundador, convoca-nos a ser audaciosos, a acordar esteticamente, a viver o poético. A educação tem se furta-do, sistematicamente, a enfrentar questões que nomeia secundárias, como a imaginação, a criação, a transgressão. E, deixando de fazê-lo, desconsidera-os como componentes essenciais da complexidade da vida, negando o movimento.

Acreditar nesse movimento leva-nos a crer que o pedagógico cria repercussões que continuam a viver no outro podendo modificá-lo. Por isso, afirmamos a necessidade da experiência sensível, poética e criadora nas escolas, qualquer escola, com alunos, pais, professores, seja por intermédio de eventos, discussões, oficinas de criação, para escapar da ditadura do excesso de intelecto, objetividade, linearidade.

É essa essencial complexidade o que justamente apreendemos no olhar devolvido pelo outro, transfigurado, depurado, enriquecido em inúmeras jornadas por aí afora. O que nos faz crer que lugares de conviver e viver a alteridade, a desrazão, a alegria, a diversidade, o espaço público, podem e devem ser inventados, não apenas para contemplação, observação e análise, mas para possíveis cuidados da vida. Espaços nos quais se inventam outras relações com a sociedade e a normalidade, potencializam-se recursos, geram-se lógicas epistemológicas e ético-estéticas que permitem transformar existências, buscar a compreensão à qual estamos “condenados”, segundo a mitologia cristã.

## 8 CRIAR COLETIVAMENTE

O gesto humano de atribuir significados é uma força criadora que é preciso respeitar e educar para ações coletivas transformadoras. Um espaço pedagógico que o exemplifica é o da criação coletiva e do estético que, na arte e na vida, pode ser educativo, exercício de uma razão sensível (MAFFESOLI, 1998) que permite agregar o sombrio, harmonizar as coisas como são, vida e morte, contradição, ambivalência, dualidade, paradoxo, violência, e transfigurar a violência na fecundação ético-estética e poética que, ao articular símbolos, metáforas, imagens, permite a hierofania, a emergência do conteúdo virtual típico que tornam sagrados a lama e o sangue.

No exercício criador, seja ele dramático, plástico, musical ou na dança, elementos transpessoais são acessados e processados a partir dos reservatórios da existência (MAFFESOLI, 2004), contribuindo, porque não, para uma vida mais feliz.

A festa, a rua, o sem sentido formam uma cultura do sentimento que constitui um corpo social encarnado que repousa sobre “[...] um movimento irreprimível de atrações e repulsões [...]”, lembra Maffesoli (2000b). Remete a uma pulsão gregária na qual as pessoas são protagonistas de uma ambiência afetual, uma semelhança de família que transcende as instituições e vai para a sociedade, nela constituindo pequenas histórias locais, acontecimentos, junção, em que importa “[...] o presente vivido aqui e agora, com outros [...]” nas liberdades intersubjetivas (MAFFESOLI, 1997). Gera uma unicidade coerente e, ao mesmo tempo,

mantém singularidades, anota Maffesoli (2003). É a criação coletiva que faz esse papel de redegeneração da socialidade, ao admitir lógicas conflitivas, fundadas na diferença. E, ao aceitar que, em qualquer troca, seu contrário está sempre em jogo, em perpétua tensão entre a relação fundadora e a disjunção destrutiva (MAFFESOLI, 1984).

Esses elementos estão presentes na escola, na sala de aula, com seus tempos, afetos, com o brilho que acolhemos no olhar encontrado. Contingência, interação e circunstância nas quais se constroem sinergias, partilhamentos, celebrações, perdão, respeito a singularidades, gestos, enfim, manifestações do que não é possível nem ético julgar, porque ali começa o cultivo da compreensão. A arte e qualquer atividade criadora que envolva o sensível, na escola e fora dela, são fatores essenciais, insubstituíveis, inadiáveis de seu exercício que podem transfigurar, transsubstancializar, também, as diversas violências a que estamos submetidos. A arte possibilita o exercício que o humano tem de mais seu: sua imaginação, a criação de saídas para um mundo melhor. Faz de sua expressão mais sutil e íntima, seu afeto, saídas para escapar da prisão que podem ser uma escola que deixa de realizar seu papel de estar a serviço e passa a estar contra o homem. Escola que, para muitos, ainda é o único lugar, a única saída para escapar de um cotidiano doente.

Instituições são criadas para, e não, contra o homem. Podem levar à paixão ou ao ódio pela tribo, dependendo do estremecimento coletivo, dos momentos em que o “homem torna-se outro”, nos quais acontece a transfiguração das “interações sociais” (MAFFESOLI, 1997, p. 43), que podem ser criadoras ou destruidoras.

Essa transfiguração no social, por intermédio do sensível e da criação coletiva, trata de uma metamorfose que Maffesoli (1984) chama de “transfiguração do político”, expressa na figura da “socialidade”. Esta admite uma lógica conflitiva que, ao operar-se, coloca em jogo seu contrário, numa perpétua tensão entre o social e sua evasão. Espécie de metamorfose que pode se desencadear como “identificação estética” (MAFFESOLI, 1997, p. 23) que Georges Bataille chama de despesa, criação, que investe no dispêndio de energia para trabalhar a matéria como viva, com suas contraditórias sensações de prazer e dor. Bem dizia o poeta Leminski (1991) “[...] vida, só te inventa quem te precisa.”

À semelhança do que é vivo, a criação procura vida para fazer-se forma, afrontar a morte, a violência, o sofrimento. Mesmo em atividades corriqueiras, como matar o tempo, distrair-se, ocorrem marcações estéticas que adquirem um caráter sagrado por exprimir o fora-do-comum que excede a indiferença da violência. Tais marcações oferecem propostas concretas para dar forma à transfiguração do caráter destrutivo da desordem, numa alquimia matizada de figurações poéticas simbolizadoras de confronto com o nefasto, com os poderes humanos e as forças que os afetam, transformada em criação, é simbolizada, integrada, quiçá compreendida.

## 9 COMPREENDER AS METAMORFOSES DA VIDA: TRANSGREDIR

A interatividade criadora, na Ciência, na Filosofia ou na Arte, flexibiliza determinismos, possibilita a gestão de uma pedagogia em estado de metaformótica, cuja organização produz entropia/neguentropia, determinismo sistêmico/desordem. De um lado, cria incerteza diante de materiais, pessoas, suportes, sons, gestos; de outro, assume-as como liberdades necessárias à operação transformadora que caracteriza o ato criador.

No coletivo, a metamorfose, na figura da simbolização, vivida ritualmente, assegura a coesão e o consenso, que Maffesoli (2001b) entende ser saudável à medida que existe um mal irrefreável e seus fantasmas. Estes sempre existiram e retornam sempre de cara nova, manifestando arcaísmos que insistem na força do animal, na parte do Diabo como paradoxalmente agregadora (MAFFESSOLI, 2004, p. 139). Sua forma torna-se visível e gestualizável por intermédio da orgia e, também, da criação coletiva e do mito, realiza uma função “iniciática”. Sua transfiguração metamorfótica é partilhada, deslocada para o imaginário do mito e do rito, por meio do estético, da arte ou de outros modos de representação. Numa dramatização, por exemplo, o mal pode ser transsubstancializado simbolicamente, resolvido em nível de “como se” que, conforme vimos, é admitido pelo cérebro como real. E, estranhamente, essa metamorfose torna-se pedagógica, pois a transgressão pura transformar-se em agressão, se banalizada pela dispersão dos limites, lembra Balandier (1999, p. 47). Esse limite ganha contornos antropológicos na criação coletiva, podendo ser reordenado de forma positiva, numa espécie de domesticação.

A desordem dionisíaca, na forma da criação (Metamorfose), integra e confere então um lugar a todas as coisas, lugar cuja ética garante o princípio vital dinâmico que anima o social; assegura o retorno de uma ordem atravessada pela metamorfose, viabiliza o enfrentamento do destino pelo sentimento do todo cósmico e societal, numa apreensão intencional da arquitetura das paixões, afetos e razões humanos, demasiadamente humanos.

O pedagógico, dessa forma, como espaço iniciático, movimentada a desordem em busca da “[...] harmonia entre os homens e a coincidência com o mundo [...]”, numa liturgia pedagógica. Implica “[...] uma metodologia de episódios ordenados, uma sucessão de fases durante as quais se associam, de maneira específica, símbolos, ícones, palavras e atividades, impondo a idéia de uma ordem global à qual contribui e da qual participa.” (DORNELES, 1996).

A ordem, por sua vez, apresenta-se no ritual filosófico que provê os fins e o dever-ser heideggeriano do “ser-ai-existencial”, no qual o conhecimento é uma forma de ser do ser no mundo que, ao estar em, quer dizer, na cotidianidade da vida, somente se constitui como “ser aí” como é um histórico “ser com” os outros, organizado em instituições. Existe ordem quando os elementos apresentam entre si uma unidade como mera soma de elementos que, pelo jogo do acaso, podem formar combinações ordenadas e possíveis; e desordem, quando os elementos desse todo “[...] se comportam como se não fizessem parte.” (CONCHE apud BALANDIER, 1999, p. 47). Introduce-se, assim, a contradição: a ordem estrutura o mundo, em um movimento que “[...] se materializa nos diferentes rituais institucionais que, através de saberes práticos, amparam, orientam e organizam a existencialidade educativa da vida individual e coletiva do homem [...]”, acrescenta Dorneles (1996).

E, na escola, como vemos isso acontecer? Nossos alunos vivem hoje rituais de 30 a 80% de seus tempos de vigília diante da TV, PCs, Internet, TV a cabo, jogos interativos, CD-ROM, videogames ou celulares. Não podemos negar que nossos alunos nunca estiveram tão indisciplinados, deseducados, atrevidos etc., muitos dizem. De fato, as velhas tecnologias parecem não exercer mais o fascínio de antes. De outro lado, a própria mídia desenvolve dimensões do cérebro e da mente que nós não conseguimos e traz conhecimentos a pessoas que de outra forma talvez nunca pudessem acessar.

Quais conseqüências isso trará em curto prazo? E em médio ou longo prazos? Estarão suas percepções, sensibilidades, cognições, portanto, seus viveres, indelevelmente afetados pelo que a mídia assenta como verdade? Como nós, educadores de mimeógrafo (reprodução, memória, cópia, etc.), poderíamos dar conta desse desafio? Adiantaria ser um educador multimídia e, ainda, pensar com a cabeça das cartilhas do século XIX? Quais atitudes, valores e habilidades deveriam desenvolver para lidar com essa situação tão inusitada?

Talvez ajude a entender que a vida comporta, em sua existencialidade, um fluxo de emoções e razão inextricavelmente enlaçados, requerendo que a indagemos não de forma lógico-racional, mas transdisciplinar, unindo Arte, Filosofia e ciências na e desde a vida. E, talvez, manter a atitude de respeito e espanto que ela nos causa e acatar outras falas, e acatando inúmeras vozes, desenhar aprendizagens de sentir a vida em sua riqueza caótica como ela é, não como deveria ser. Olhar à nossa volta sem medo de fitar a realidade porque ela é feia.

Cabe a nós, professores, docentes, seres humanos, esse desafio tão interessante e inusitado, porque ao mesmo tempo em que temos nossa cognição transformada, nosso cérebro ainda é o mesmo que o do homem das cavernas. Ainda sentimos medo do escuro, dos trovões, dos fantasmas que não conseguimos esconjurar, de tudo aquilo que sentimos (ou fomos domesticados a perceber) como desordem. Para retomar essas considerações, lembramos que a desordem recusa imposições pedagógicas, certezas ideológicas, moralismos constrangedores; assume a sombra demoníaca, patológica ou maligna, cuja máscara transfigurada assume também a criação, a fecundação, o sensual. E um “ganho de ordem” observa-se por intermédio do que pode ser transfigurado no simbólico, organizando uma bagunça de lógica própria, livre, inventiva, aleatória, inusitada, dispersa, que é a própria vida.

Para que o gesto humano criador possa vir à luz, a multiplicidade ganha sentidos no olho, em gestos mudos, em formas de manifestar carinho, em atitudes que tomam as formas das mais imprevistas. A confusão descarna e valoriza, enfim, o que a civilização ocidental e a pedagogia tradicional tomam como desperdício. Portanto, algo nunca negligenciável, como contatar o novo, criar, inovar, discordar do vigente, assumir diferentes posturas, experimentar outras expressões de viver, outros assuntos existenciais, como o riso, a festa, a metáfora, o afeto.

## 10 RESGATAR A CONVIVÊNCIA COM UMA PEDAGOGIA ORGIÁSTICA

A proposta de vivenciar a metamorfose é por intermédio de uma Pedagogia Orgiástica ou de um Sensível-em-Pedagogia, válidos a um sensível em trânsito, que proporcione um deslizamento da lógica do dever-ser, distante para a alteridade e suas forças em tensão, na dinâmica ordem-desordem. Maffesoli (1996), em toda a sua obra, chama de processo de identificação, uma espécie de mudança de pele capaz de impelir a subversão da rigidez identitária proposta na Modernidade que fixa as pessoas em rótulos: repetente, fracassado, hiperativo, etc.

Permite, assim, a expressão de facetas das pessoas, como um discurso de várias vozes, no qual o despojar-se de um “si” fechado favorece a abertura aos outros e às diversas características do eu, projetando-se para o outro. No coletivo, um sujeito pode ser vários, um efeito de composição complexo (MAFFESOLI, 1996), definido na multiplicidade de interferências estabelecidas com o mundo circundante e com os papéis exercidos, por exemplo, nos jogos de transformar-se e agir como um bicho, sendo-o, ou nos diversos *nicks* (apelidos) que as crianças assumem nos *chats* de conversação, na internet.

A investidura de roupagens simbólicas ou corporais não se cristaliza, mas garante a fluidez identitária quando vivida como configuração, dramatizada ou simbolizada, agregada ao sentido de real que se quer ou pode constituir um evento significativo. Essa alteridade abre o indivíduo a multiplicidades intersubjetivas, conjuradas nos interstícios da transversalidade, na variedade de *looks*, na integração dos desviantes de modo criativo, não em sua exclusão.

Para entender a convivência, precisa-se da criação coletiva, da sensibilidade, entendendo que o coletivo só adquire sentido sob conectividade sensível, gerenciável a partir das interações corpo-mente-entorno. Ela ajuda a pensar o cuidado com a criação, seja ela ato, fato, idéia, evento, obra, seja pessoas em interação. A convivência faz sentido para integrar processos de conexão para desenvolver uma auto-ética de cuidado, de responsabilidade com a vida e processos que nela deflagra. Resolve-se, portanto, por correlações de coexistência entre pessoas, por situações que envolvem responsabilidade fundamentada em viveres, querer e desejos de pessoas, por comutações de suas responsabilidades com o mundo, diz Maturana (1999).

## 11 RESILIENCIAR

Outro desafio docente é o que Freire (2007) aponta como resiliência. Na prática docente, aparece nas competências teóricas (formação inicial e continuada), aplicadas (capacidade de significar), institucionais (governamentalidade) e a competência afetiva, a que remete à nossa humanidade e comporta uma capacidade que é estudada pela ciência, a resiliência. Para a Física, ela seria a “[...] propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora duma deformação elástica.” Indica, também, resistência ao choque.

Como educadores da era da informação, precisamos ter, na resiliência, nossa característica fundamental, porque, para alterar nossas competências e as da escola, é preciso reconhecer e diagnosticar o nível de suas e das nossas competências, confrontar nossos corpos com nossas mentes e nossa capacidade de amar, verificar a coerência entre nosso discurso libertador e nossa prática, se ela é opressora, crítica ou reprodutivista. Uma educação resiliente permitiria sabermos quando estamos sentindo e qualificar nossas emoções, já que ter uma emoção e saber o que se está sentindo são distintos.

Emoções acontecem no corpo; sentimentos, na mente; sua consciência, nas interações com a memória e a história de cada um e permite projetar. Um sinal eletroquímico em especial adquire uma conotação estética/resiliente: o arrepio, fonte de cognição sensível na trajetória consciente. Entre muitos que o corpo realiza, interessa-nos o arrepio estético ou uma resposta do organismo à consciência da beleza ou do sublime, que se torne pedagógico, se pudermos saber que estamos sentindo para, assim, qualificar nosso conhecer, influenciando no modo de seleção das respostas que o cérebro dá ao arrepio das vísceras, pele, garganta e membros.

Nossa crença é de que a intensidade do estado emocional está à mercê do desenrolar do processo cognitivo, no qual se pode dar sua ampliação ou redução, dependendo do processo.

Freire (2007) fala, também, de uma Escola do afeto para estar diante da maioria das escolas que temos, as Escolas de hipocrisias, porque “[...] não adianta falar de computador e possuir alma de mimeógrafo a álcool [...]”, que impede a busca de uma comunidade de perspectiva com os alunos, a reconversão do *habitus* pedagógico, requer abrir mão do poder estabelecido no discurso pedagógico tradicional.

Tais colocações remetem-nos ao coração do professor, ao professor reflexivo, ao professor tomador de decisões, o significador, o amoroso. Pressupõe reconhecer em nós mesmos profissionais incompletos, em processo permanente de construção e reconstrução de identidade: educador resiliente, que se constrói na inter-relação com o outro escolar (escola, alunos, colegas, comunidade) e requer de nós uma postura de pesquisador reflexivo para que possamos entender nossos problemas, nossa realidade, nossa vida.

## 12 CONCLUSÃO

Enfim, retomando algumas considerações em relação ao conhecimento, a Pós-modernidade, época de intensos paradoxos, insolúveis e aceitos como tais, trouxe o fim das grandes receitas e a revalorização do conhecimento sensível.

Em nossa era, propôs-se a substituição de bens materiais, como o átomo, base da Física clássica, por bens virtuais, os dos *bits*, as unidades de informação. Passamos da mera informação para uma informação significativa, sentida como conhecimento, e deste esperamos, segundo Edgar Morin, para os saberes. Saberes que nos permitam sair da massificação para a personalização, ou seja, para um discurso da diversidade. Somos muitos, constituímos-nos com o outro. Diante dessas perspectivas, deslocaram-se os papéis dos agentes da educação, da família, da escola e a definição de suas competências. Os alunos parecem ser, embora possamos não gostar desse fato, sujeitos da sociedade da informação, da Geração Net e celular. Por essa razão, seu pensamento não é mais linear, mas em hipertexto: uma informação leva a outra, que remete a uma outra e assim, *ad infinitum*.

A escola deveria, mais do que nunca, ser provedora de informação qualificada, significativa, que permitisse um viver mais digno, responsável e consciente, seja de forma afetiva, multimídia, transversalizada, ética ou estética, mas certamente que permita se passar da competência memorística à competência relacional, que envolve, sem sombra de dúvida, o afeto.

Portanto, precisamos desanestesiarmos os sentidos, reestabelecer o poético, trazer novos sentidos sensíveis ao mundo, reconfigurar novas competências de viver, ou seja, aquelas capazes de mobilizar recursos, conhecimentos, tecnologias, ferramentas e atitudes para lidar com situações de extrema complexidade,

como as que vivemos, na perpétua plataforma movediça em que nos encontramos, e inéditas, de uma velocidade de mudança incalculável, porque as receitas prontas não servem mais para um mundo em mudança, porque “[...] tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo [...] Tudo muda o tempo todo no mundo. Não adianta fugir, nem mentir pra si mesmo [...]” (SANTOS, Lulu).

Ondas. Mudar sentindo. Metamorfose estética. Resiliência transformativa, elástica, de recuperação, regeneração. *Performance* que pode ter na educação a capacidade de sentir em comum, vibrar em comum, experimentar coletivamente. Refinando nossos sentidos, que nos colocam face a face com os sentidos do mundo, que Maturana (1992) chama de convivência amorosa, ou “[...] a consideração do outro como legítimo outro na convivência [...]” e que implica necessariamente uma auto-ética (MORIN, 1998), ou seja, a dissolução das éticas tradicionais parindo uma fé que a alimenta e ilumina e traz consigo uma ética para o outro.

A resiliência, portanto, passa por sentir que, por sua vez, passa por recordar (*re-chordis*: tornar a passar pelo coração), ou seja, por evocar imagens que qualificam o organismo em suas afecções de beleza, mas, para tanto, precisamos conhecer o corpo em interação, afetado pela criação coletiva e pela experiência de sentir.

Esta experiência é estética, aquela que retorna “[...] à percepção anterior à condicionada pela discursividade da linguagem para experienciar a beleza [sendo uma] forma de relação onde os sentimentos entram em consonância com as formas que lhes tocam [...]”, diz Duarte Júnior (1995, p. 93). E revela o que pensa o corpo surpreendido no ato de reagir a certos objetos e situações, quando desafiado em sua capacidade resiliente. Evoca, dá prazer, revive pelo pensamento e imaginação, encontra, na arte, abrigo, expressão, possibilidade de manifestação.

Então, a experiência de sentir, resiliente, afetiva, amorosa, estética e, portanto, ética e estética, permite simbolizar o encontro carnal com o real, apreendê-lo pela sensibilidade. Não estabelece verdades conceituais, antes apresenta situações humanamente particulares, nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem intensificadas. Uma educação assim, que reconheça o sensível em nossa existência e o desenvolva, torna mais abrangente e sutil, paradoxalmente, “[...] a atuação dos mecanismos lógico-racionais de operação da consciência humana.” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 171).

Ela precisa ser vivida pelo corpo do educador, passar por suas entranhas. É na Arte que isso pode acontecer de forma mais intensa, porque ela trabalha com o que parece não servir para quase nada, diz Moraes (2005, p. 11).

Mas só parece, porque ela é pão, luz e água fresca na luta do dia-a-dia das mais simples pessoas. É ela quem dá formas, cores, gestos, sons, palavras para nossa perplexidade diante do enigma da vida. Com arte pelo menos a gente pode cantar, pintar, balbuciar o mistério. É pouco? Muito, às vezes é quase tudo.

Todas essas colocações expressam nosso desejo, enfim, de que essa breve, mas humana fala, possa, pela simplicidade de sua proposta, trazer afeto, criação e sensibilidade para dentro da sala de aula, contribuir para que voltemos a nos apaixonar pela prática docente, que é de vida, na vida, em toda a sua complexidade, amorosidade e movimento.

Defendemos, enfim, uma educação abrangente, comprometida com a estética humana, que emerge como importante ferramenta para se enfrentar a crise causada pela época moderna. Ferramenta contra o excesso de especialização, de teorização, de normas, de políticas vazias, de didáticas rígidas que, numa especialização míope, abriga uma percepção parcial da realidade, com a conseqüente perda da qualidade de vida.

O último, mas não menos complexo desafio, é este: deixemo-nos levar pelas inúmeras ondas quânticas dos corpos de nossos alunos, sujeitos abertos às particularidades do mundo, que atravessam nossos caminhos e deixam, cada um, em sua singularidade, os mistérios que tocam a vida em sua sacralidade, porque na vida, nada, mas nada mesmo, é trivial.

### *Lo docente: un ser humano como profesional*

#### *Resumen*

*El presente artículo trata de las relaciones entre la práctica docente y la vida, local donde se da, según algunos autores abordados, el conocimiento. La autora teje comentarios sobre su visión de los desafíos necesarios en una práctica docente en la contemporaneidad, adoptando términos oriundos de las Ciencias Sociales, del Arte, de la Educación y de la Física, para hablar de rupturas realizadas en las Órdenes Pedagógicas Modernas de desequilibrio del intelecto,*

*de la razón abstracta y de la cognición en relación a la sensibilidad, a la imaginación, a la creación colectiva y a la fiesta, expresadas en la capacidad de resiliencia, término de la física, que trata de las metamorfosis necesarias al vivir. Pasea por innumerables autores para hablar de la experiencia de sentir, resistente, afectiva, amorosa, estética, y, por lo tanto, ética, que permite simbolizar el encuentro carnal con lo real que es la práctica docente, y aprenderlo por la sensibilidad. La autora desea contribuir para que podamos volver a enamorarnos por la práctica docente, de vida, en toda su complejidad, amorosidad y movimiento, dejándonos llevar por la innumerables ondas cuánticas cristalizadas en los cuerpos de nuestros alumnos, que atraviesan nuestros caminos y dejan, cada una, en su singularidad, los misterios que tocan la vida en su sacralidad. Palabras-clave: Educación de lo sensible. Metamorfosis pedagógicas. Práctica docente.*

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Lições de Feitiçaria**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BALANDIER, Georges. **A desordem** – elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1997a.

\_\_\_\_\_. **O Contorno** – Poder e Modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1997b.

\_\_\_\_\_. **O Dédalo** – para finalizar o século XX. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

DAMÁSIO, Antônio. **Em busca de Espinoza** – prazer e dor nas Ciências Cognitivas. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Erro de Descartes**. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **O mistério da consciência**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

DORNELES, Malvina. **Idéias Germinais**: movimento e ordem. 1996. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)–Universidade Católica de Córdoba, Argentina, 1996.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos** – A Educação do Sensível. Curitiba: Criar, 2001.

FREIRE, Sérgio. **A Educação na sociedade do conhecimento e no contexto da pós-modernidade**: surfando em uma nova onda. Disponível em: <<http://www.elton.com.br>>. Acesso em: 30 jul. 2007.

GREENE, Brian. **O Universo Elegante**. Supercordas, Dimensões Ocultas e a Busca da Teoria Definitiva. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2001.

KURZWEILL, Raymond. Seremos todos cyborgs? **Veja**, São Paulo, p. 11-15, 15 nov. 2006.

LEMINSKI, Paulo. **La Vie en Close**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MAFFESOLI, Michel. **A Conquista do Presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Parte do Diabo**. Resumo da Subversão Pós-Moderna. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Transfiguração do político**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Violência Totalitária**. Porto Alegre: Sulina, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Elogio da Razão Sensível**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Le Rytme de la Vie**. Variations Sur les Sensibilités postmodernes. Paris: Lê Table Ronde, 2004a.

\_\_\_\_\_. **O Eterno Instante**. O Retorno do Trágico nas Sociedades Pós-Modernas. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. **El sentido de lo humano**. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas, 1992.

MEIRA, Mirela. **Metamorfoses Pedagógicas do Sensível e suas possibilidades de Oficinas de Criação Coletiva**. 2007. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MORAES, Carlos. Depoimento. **Jornal Ecoarte**, Bagé, n. 12, 2005.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998b.

\_\_\_\_\_. **O Método IV** – as idéias. Portugal: Publicações Europa-America, [1976].

\_\_\_\_\_. **O Método V**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

PIMKER, Steven. **Como a mente funciona**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

RANDOM, Michel. **O Pensamento transdisciplinar e o real**. São Paulo: Triom, 2000.

SERRES, Michel. **Atlas**. Portugal: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2004.

ZOHAR, Danah. **O Ser Quântico**. 13. ed. São Paulo: Best-Seller, 2003.

Recebido em 22 de julho de 2007

Aceito em 9 de novembro de 2007