REVISTA DA FUNDARTE
REVISTA 60
DOSSIÊ ARTES, COMUNIDADES E EDUCAÇÃO
ANO 24
NÚMERO 60
AGOSTO DE 2024
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



ESPIRAL DE EXPERIÊNCIA <> EXPERIÊNCIA EM ESPIRAL: RUMO A UMA POIESIS DO SER-COM

EXPERIENCE SPIRAL <> SPIRAL LIKE EXPERIENCE: TOWARDS A BEING-WITH POIESES

Rosana Gonçalves Silva
Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, GO/Brasil

Resumo: Este texto pretende ser um elogio a tudo o que há de sensível na formação humana, propondo um movimento espiral ascendente de processos formativos e investigativos ligados à vida, conectando pessoas e outras entidades. As teorias adotadas no texto funcionam como lentes reflexivas, induzindo-nos a reconhecer a mutabilidade da realidade ao interagirmos com a dinâmica da vida. Corroboram também a proposta de uma vitalidade pedagógica que possa dar origem a uma perspectiva afetiva, ética, estética, ecológica e solidária nos processos de ecoformação, conjugada com a coprodução de conhecimento. Levando tudo isso em consideração, surgem as seguintes noções: contradições criativas e aprendizagem coletiva. Ambas cooperam com a reflexão do ser-com, como elo entre a arte e sua íntima relação com a educação.

Palavras-chave: Ser-com. Ecoformação Artística. Vitalidade pedagógica.

Abstract: This text intends to be a compliment to all that is sensitive in human formation, proposeing an ascending spiral movement of formative and investigative processes linked to life, connecting people and other entities. The theories adopted in the text act as reflective lenses, inducing us to recognize the mutability of reality while interacting with the dynamics of life. They also corroborate the proposal of a pedagogical vitality that can give rise to an affective, ethical, aesthetic, ecological and supportive perspective in the eco-training processes matched with the co-production of knowledge. Taking all this into account, the following notions come to light: creative contradictions and collective learning. Both cooperate with the reflection of being-with, as a link between art and its intimate relationship with education.

Keywords: Being-with. Artistic Ecoformation. Pedagogical vitality.

Espira(l)ando

O(a) pesquisador(a) se faz de forma recursiva, em uma espiral agregada de todas as suas experiências. É uma espiral como figura de uma metamorfose complementada com o coração que escuta o outro, entra em relação. A mente não, ela é selecionadora.



Assim, a escuta primeira que vem do coração, do pulsar estético, eu batizo como espiral de experiência. A mente reflexiva coloca a experiência em espiral.

Na espiral de experiência, encontram-se estratégias de sobrevivência, construção de destino, autoria da própria vida. Na experiência em espiral, vamos forjando nossos métodos, reinventando-os. Constituímos, então, a autorização singular aberta às aprendizagens com as(os) outras(os) pessoas, seres e coisas. Em ambos os percursos, encontra-se o veio d'água irrigando a relação que estabelecemos com o mundo. Não concebo os termos em oposição, mas em um movimento dialógico e dialético, um processo de invenção e criação do saber e da existencialidade interna e externa.

A abordagem, nesta narrativa, busca caminhos de reciprocidade entre coração e mente; unidade enquanto atitude e presença em tudo que é vivido; é uma atitude de encontro<>relação com o mundo e que ainda se configura como um mundo a conhecer. Um mundo complexo que comporta uma riqueza infinita de aprendizados.

Os novos aprendizados nos encorajam a "continuar na aventura do conhecimento, que é um diálogo com o universo". A abertura ao diálogo é uma estratégia para entrar no "mundo concreto e real dos fenómenos", no "complexo visível" que se dissolvera (Morin, 1998, p. 190-191). Precisamos desse diálogo aberto para podermos fazer com consciência o que Morin chama de ciência, distinguindo também estratégia de método.

> A estratégia é a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar as incertezas. [...] O que chamamos de método é um memento, um "lembrete". [...] O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca deixá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. (MORIN, 1998, p. 192).



A complexidade, ao mesmo tempo que é concentração na direção do saber total, é também o antagonismo dessa concentração. A atitude, portanto, para não nos curvarmos às dificuldades de uma pesquisa, é o uso estratégico da dialógica. A totalidade torna-se possível no jogo das interações parte-todo e do confronto das polaridades em que os conceitos lutam, complementam e dialogam entre si.

Nessa perspectiva, eu situo a complexidade como orientação teórica e a transdisciplinaridade como base das estratégias da ação, de modo a cooperar com as travessias de onde estamos para onde vamos. Eu compreendo a educação como nascimento e como uma ação contínua para a vida inteira. Portanto, eu vejo os sujeitos envolvidos nos processos educativos como sujeitos que querem ser inteiros e ser uns com as(os) otras(os). A ilusão do estado de fragmentação não sustenta um processo educativo que intenciona anelar os mundos: físico, biológico e cultural. Assim, reconheço a transversalidade tanto como movimento de travessia quanto de chegada e recomeço.

A experiência em espiral me possibilitou trabalhar algumas vezes com a Pesquisa-ação Existencial (Barbier, 2002). Como referência metodológica na pesquisa, a Pesquisa-ação Existencial significa a reabilitação do sensível e a reintrodução do sujeito na construção do conhecimento. Ela promove um movimento dialógico que reúne forma e conteúdo, cujo foco é o processo na criação de eixos que fortalecem o pensar junto e a leitura de mundo como prática da realidade. Isso implica reconhecer nosso lugar no contexto coletivo. Ler o mundo significa ler os signos: as coisas, os objetos, os sinais etc., enquanto o transformamos (Freire, 1991).

A Pesquisa-ação está ligada à problemática da abordagem Transversal. Sendo assim, essa abordagem de pesquisa rompe com a dicotomia sujeito/objeto na investigação dos fenômenos; quebra com a imparcialidade no percurso da pesquisa, pois o observador, no ato de observar, já está intervindo. Tal abordagem metodológica fertiliza-se na transversalidade, que sinaliza a autoria, a inventividade



e a autonomia nos processos educativos, privilegiando a corporeidade, a arte, a discussão e a reflexão dos temas propostos na perspectiva de uma educação integral. Constitui um processo dialógico e coparticipativo, abrindo-se para as relações e o cultivo de ecossistemas inclusivos. Portanto, aperfeiçoa o ser coletivo e a nossa capacidade para conviver com o diferente. Em uma pesquisa do tipo existencial, habita o espírito da criação que favorece maior interação com outras possibilidades metodológicas e viabiliza a estrutura e a organização de estratégias concretas de atuação.

A implicação é uma estratégia essencial da pesquisa-ação, que intermedeia epistemologias e metodologias na prática interpretativa da realidade, da produção do conhecimento, dos paradigmas epistemológicos, da pesquisa educacional e, consequentemente, da formação humana. A implicação em um processo investigativo amplia o nosso olhar e mobiliza os anéis conectivos abertos como modos de invenção e apropriação de metodologias a serem vivenciadas no processo de pesquisa. O pesquisador implicado é um esteta a criar estratégias, a reinventar espaços-temporalidades na produção do conhecimento.

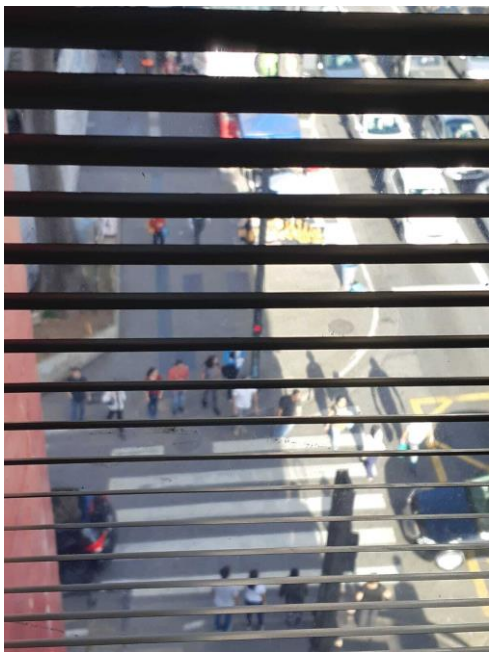
A Pesquisa-ação Existencial expressa-se “como uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo” (Barbier, 2002, p. 67). Essa arte de rigor clínico configura uma abordagem e uma compreensão de cada situação em sua singularidade. Cada fenômeno é único e deve ser observado como tal. Ao mesmo tempo, o fenômeno acontece em um contexto e não está isolado, não pode ser generalizado, pois ele abrange situações dialógicas e dialéticas. As situações da pesquisa na perspectiva existencial requerem um desenvolvimento no/do/com/pelo coletivo, transitando de maneira multidimensional e multirreferencial.

Barbier (2003, p. 46) diz que cada sujeito está ligado a si e ao seu corpo, às suas emoções e aos seus desejos, às suas memórias e aos seus universos de significações internas, à cada detalhe da vida e a tudo que faz sentido para ele. “A



pessoa está igualmente ligada em uma relação ou a vários grupos (a qual pertence ou de referência)". É com o grupo que o sujeito, em sua singularidade, desenvolve a estratégia coletiva, o jogo das alianças e das lideranças, os efeitos das artimanhas e dos desafios.

É através da relação com o grupo que posso operacionalizar os mecanismos de cuidado e de sentidos individuais e coletivos. Portanto, estar situado é uma outra forma de falar sobre implicação. Essa reflexão ampliou a compreensão da noção de implicação e me ajudou a pensar em outra estratégia da Pesquisa-ação existencial, que trata da formação do grupo de pesquisador coletivo e da mobilização à atitude da escuta sensível. Tanto a estratégia do grupo de pesquisador coletivo quanto a atitude da escuta sensível estruturaram as abordagens metodológicas que venho adotando como pessoa, professora, artista e pesquisadora.



A sua realidade é só mais um recorte nº 7. Fonte: a autora. Série "A sua realidade é só mais um recorte: olhares da janela do MASP". São Paulo, outono de 2019.

Ao sentipensar e atualizar a espiral e sua ampliação em estratégias ecoformativas, trago alguns lugares da *práxis* como mergulho na realidade. A



imagem 01 faz parte de uma série de fotografias descomprometidas que fiz, há alguns anos, quando o movimento na rua foi mais forte do que os estímulos do Museu de Arte de São Paulo - MASP me ofereciam. As frestas me capturaram e olhar pela janela as cenas entrecortadas pelas persianas me consumiram. Por instantes infinitos, atravessei aquela multidão só com o olhar (?). Nós, gentes de muitos lugares, coabitamos um mesmo mundo e vamos sem rumo, ainda sem saber pisar na Terra. O que o olhar alcança por meio da imagem é o asfalto sendo pisado, mas, sob essa camada de (des)envolvimento, está ela, a Terra.

Krenak (2021a) nos alerta para “pisar suavemente na Terra”. “...A gente só existe porque a Terra deixa a gente viver. Ela dá vida pra gente. Não tem outra coisa que dá vida. É por isso que a gente chama ela de Mãe Terra”. Nossa Mãe não tem sido cuidada! O (des)cuido é grave e avança. Como engendrar processos formativos na/com a Terra? Como cultivar pensamentos e experiências ético-políticas (estético) como gestos amorosos uns com os outros e com o Planeta Terra? Que po(i)éticas nossas práticas abraçam? Que sensibilidades, estéticas, políticas são provocadas naquilo que fazemos pedagogicamente? Que afetos colaboramos para compor os espaços educativos que habitamos? Que vitalidades implicamos em nossas práticas pedagógicas? Que vitalismos pedagógicos queremos/precisamos compor? Que redes potenciais cultivamos com nossas pedagogias?

Questões profundas nos sacodem de dentro para fora e elas não surgem no (des)aviso, no acaso... Elas surgem da constante ação<>reflexão<>ação com outras(os) pessoas, seres e coisas.

Da perspectiva já anunciada, neste tomo, resumirei nos próximos dois tomos alguns fundamentos e processos pedagógicos adotados, implicando as ideias-força coconstruídas no/com/pelo coletivo.



A *poiesis* nas relações: adentrando a próxima volta na espiral

A vida nos coloca o imperativo do viver no/com o cotidiano. Assim, participam de um percurso metodológico: a perspectiva biológica, que inter-relaciona corpo<>espírito<>coração<>mente; a subjetividade produtora de desejos, de sonhos, que cultiva desvios e recompõe percursos; a intersubjetividade, que tem como nascedouro a pluralidade de perspectivas identitárias dos sujeitos e pode ser considerada um ambiente formador, pois atua sobre ele a experiência comunicativa; os ancestrais e as(os) irmãs(os) e entes da natureza: pombas, formigas, abelhas, tatus, capivaras, ar, água, fogo e terra, plantas diversas; a dimensão espiritual; a dimensão física; e a dimensão cultural.

Apenas a dimensão cognitiva, tomada como superior na visão eurocêntrica e colonizadora, não cultiva o cuidado com a vida. A inteligência cognitiva também se derrama no cotidiano, sendo produtora de bem-estar, acessos e serviços importantes. Ademais, como temos acompanhado, a inteligência cognitiva conecta-se com a criação de necessidades e, no pior dos casos, está a serviço da destruição das formas de vida no Planeta. São inteligências que perpetuam a relação de dominação da natureza, das outras espécies e do próprio ser humano.

A relação da lei de mercado, da manutenção do capital e de suas políticas de conveniência produzem relações de anestesia que atravessam o tempo e instituem parte daquilo que chamamos realidade. Surgem as determinações propriamente sociais, econômicas e políticas. Essas determinações estão ligadas ao poder, hierarquia, divisão de classes, especialização e, em nosso tempo contemporâneo, à tecnoburocratização do trabalho. Todas as determinações propriamente culturais convergem e sinergizam para encarcerar o conhecimento no multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidezes e bloqueios (Morin, 2000). Estamos imersos em uma forma de governança que potencializa a diferença e subalterniza grupos e seres que são ditos como não vida nos argumentos de Povinelli (2023), o



que a autora chama de geontopoder. As sociedades se constituíram, ao longo dos tempos, nessa produção da diferença e o resultado é a violência, a exclusão, a inferiorização, carreando o que isso tem de pior: genocídio, epistemicídio, escravização e cercamentos diversos.

Ainda, estamos adentrando um portal de saída da lógica mecanicista-reducionista que influencia tanto as ações humanas quanto as consequentes manipulações da natureza advindas dessas ações. A formação humana foi delineada de forma utilitária por meio de uma educação que privilegia a objetividade, a separatividade, o distanciamento entre nós e as nossas realidades. São distâncias estabelecidas pelas lentes paradigmáticas, sobretudo as lentes da modernidade, que instituíram apenas dois níveis de realidade.

Esse contexto estendeu-se aos processos relacionados ao ensino de arte no ambiente escolar (e fora dele): do utilitarismo à polivalência, com conteúdos reprodutivistas e foco em um fazer técnico e científico. A ideia central é a aplicabilidade desse conhecimento na formação do aluno para trabalhar na sociedade, ou seja, com a função de manter a divisão social existente na sociedade. Ao longo dos anos, foram combinações e recombinações voltadas ao ensino de arte, emergindo debates e reflexões que a posicionam como fundamental na educação. Uma maior consciência e renovação do ensino da arte, bem como o avanço em direção à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade dos processos construtivos têm nos convocado a uma nova postura. Passamos da Educação artística para a arte/educação, promovendo uma tentativa de vitalizar a educação com os percursos poéticos enraizados nas dinâmicas culturais dos sujeitos e das suas comunidades.

A arte nutre os novos olhares e ecologiza as nossas relações com as múltiplas realidades, reencantando as possibilidades de ser-com. Assim, a realidade no contexto transdisciplinar coloca os níveis de realidade macrofísico, o nível microfísico e da realidade virtual. São níveis que existem simultaneamente e são compostos de uma estrutura de natureza complexa. É preciso refletir sobre essa



simultaneidade nos processos de Ecoformação artística, integrando-a como eixo para se pensar o sujeito a partir de uma lógica de contradições criativas, que tem algo em comum com os koans do Budismo Zen. Desse modo, é possível perceber a realidade sem se contaminar pela via racional (Nicolescu, 2009). Os koans são enunciados que os mestres zen fazem a seus discípulos para que transcendam a mente lógica e penetrem a essência dos ensinamentos. O objetivo do koan é fechar as portas da racionalização.

Nos processos pedagógicos, quanto mais interações entre as ciências e as tradições, mais as culturas preservam seus saberes ancestrais locais e culturas contemporâneas, acrescentando vitalidade e articulando saberes entre o mundo ocidental e o mundo oriental. Enfim, construir pontes e propor diálogos por meio de uma linguagem poética na formação humana favorecem religações entre conteúdo e forma, agregam sentidos e mantêm viva a atitude de cultivar a arte e sua íntima interação com a educação. É assim que eu percebo as contradições criativas e as relações presentes em conhecimentos vindos das sabedorias do Povos Originários e da diáspora Africana.

Com Ailton Krenak (2022) aprendemos essas contradições criativas em alianças afetivas. O futuro é ancestral: adiar o fim do mundo porque a vida não está à venda. São pensamentos e práticas que Krenak sinaliza e que podemos compreender como vitalidades pedagógicas. A compreensão do “bem viver” - *Sumak Kawsay* - Quechua, Aymara -, originado por uma constelação de Povos na Cordilheira dos Andes (Krenak, 2021b), trata da coconstrução de estratégias formativas e produção de conhecimentos na/para a educação, as quais estão sempre de mãos dadas com a vida, reconhecendo as águas, os animais, as plantas, a terra, as pedras, o ar e o fogo como entes e viventes. Igualmente, reconhecem as medicinas indígenas e os processos de cura do espírito e do corpo. Acerca disso, dentro da celebração da vida coletiva, lembro-me do que aprendemos com Darcy



Ribeiro (1922-1997) sobre a vontade de beleza dos indígenas ao exercer a criatividade como um ato natural da vida diária.

Das sabedorias vindas da África e que compõem a nossa matriz afro-brasileira, bebemos na fonte da resistência e da persistência, na herança cultural pluriétnica, na oralidade e nas sabedorias ancestrais das práticas de *religare* com os Orixàs. A estética africana, outro aprendizado de Darcy Ribeiro (1922-1997), e sua imersão na compreensão sobre o povo brasileiro se fundamentam em quatro pilares: pessoa, comunidade, natureza e criação. Contudo, não há homogeneidade cultural em todo o território nacional. A origem distinta das(os) africanas(os) trazidas(os) ao Brasil forçou-as(os) a apropriações e adaptações para que suas práticas e representações culturais sobrevivessem. Mais que sobreviver, as representações vindas dos nossos ancestrais africanos sustentam e dão força à nossa brasilidade.

Em nossas raízes culturais indígena e africana, encontro um compromisso espiritual e político dos saberes e sabores, como aprendizagens plurais necessárias, cosmovisões muito diferentes daquelas transmitidas por culturas opressoras. Ao adotar tal compromisso em minhas atitudes pedagógicas, estou promovendo uma possível transição epistemológica, uma mudança de consciência.

Dos aprendizados na/com América Latina, a força que as epistemologias do sul provocam em nós descolonizam a atitude emergente e refundadora de laços vitais.

O cortejo acima tem me possibilitado o desenho de metodologias/estratégias de pesquisa como eixo estruturante para pensar a religação de saberes. São elementos que abrigam a origem/continuidade do caminho em que avancei e tenho contemplado em pesquisas e como docente, com a ambição de pensar a arte como zona de intersecção de sentidos. Assim, recorro à palavra portuguesa ‘poesia’, que tem origem na palavra *poíesis* e, em sentido amplo, não diz respeito apenas a uma atividade cultural. *Poíesis,* no sentido do próprio real, se destina aos seres humanos, referindo-se à ação do ser no mundo como uma aliança do imaginário à



materialização. É mais uma contradição criativa, desabrigando as descobertas de outros mundos possíveis.

Compor metodologias sistêmicas permite as adequações e as interpretações práticas, viabilizando que as(os) docentes criem suas estratégias e estabeleçam os caminhos para pensar a questão do conhecimento em arte. Essas são as ações que vão orientar a experimentação, a qual, cada vez mais, se articula às mudanças da arte. Desvelar o que foi ocultado intencionalmente pelo pensamento colonial é ação emergente em nossos dias. Criar vitalidades pedagógicas é abrir fendas, brechas e, possivelmente, derrubar fronteiras ao alimentar as inter-relações. Essa atitude nasce do desejo de construir solidariedades, coimplicações e cooperações nos processos de formação humana e nas complexidades que os compõem.

As interações e as diversidades física, espiritual, biológica e cultural são tanto criadoras, pois abrem-se ao novo, quanto destruidoras do primado hierárquico e determinado por culturas eurocêntricas e da branquitude. No seio das criações instaura-se um olhar no/com o entorno comunal, podendo fazer nascer atitudes mais solidárias e que abale os velhos conceitos em um movimento de encantamento e de compromissos com os processos geradores e mantenedores da vida.

As articulações metodológicas na Ecoformação artística acolhem o diálogo sujeito-intérprete que coopera com a visão de um ser mais sensível e de uma forma de encarar a vida com mais cuidado e respeito aos seres vivos, estabelecendo um vínculo entre estratégias com o ser no mundo da pedagogia freireana.

Os processos em Ecoformação artística, ao adotar um conjunto de princípios e atitudes da Carta da Terra (Gadotti, 2010), vitalizaram as ações pedagógicas trabalhadas com educadoras(es) ambientais, arte-educadoras(es) e crianças, suas escolas e comunidades. O movimento da Carta da Terra, na perspectiva da educação a partir da relação com o Planeta, natureza e cultura, e o cotidiano, compõe uma pedagogia da Terra e nos ajuda a compreender melhor as questões



em torno da sustentabilidade, favorecendo o exercício da “Cidadania Planetária” (Gadotti, 2000) e apresentando-se como um campo amplo e aberto.

Ao propor tessituras transdisciplinares na composição das pesquisas, encontrei no pensamento complexo a compreensão de que, mais que pontes entre o mundo físico, biológico e cultural, estas são enraizamentos do humano e devem incluir o que está entre, através e além do conhecimento disciplinar. Nossa historicidade também é composta pelo sagrado. Portanto, nossas referências espirituais e transcendentais produzem conhecimento que, aliado à referência cognitiva, integra as nossas relações e a assunção de que somos integralmente natureza e cultura.

As estratégias, os percursos de investigação e os processos ecoformativos trabalhados me mantêm interessada em pesquisar a expressão poética como a poética do ser criativo, que é capaz de fazer um dispositivo, uma invenção a partir do que já existe, nunca do nada e não como uma ação solitária. Isso resulta na capacidade de instituir algo mais, de reelaborar suas ideias e de experienciar o sensível enraizada no ser-com.

Uma caminhada partilhada e a expressão criativa que está presente na arte, através de sua poética, compreende a arte como uma expressão que pode ser vivenciada no dia a dia. Esta, em particular, é a que me interessa, porque é a expressão que nos conduz a uma estética partilhada, na qual o sujeito se autoriza a mostrar a sua singularidade sempre comprometida com o ambiente relacional, ampliando o compromisso cotidiano de cuidado com a vontade de se deixar comprometer e afetar-se. Garcés (2022) apresenta a coimplicação que sustenta a autonomia de um nós. Assim, em vez de colocar o mundo à nossa frente, é preciso aprender a ver o mundo entre nós.

Em uma nova volta na espiral de experiência e da experiência em espiral, a emergência do potencial criativo, a expressão de cuidado, a corresponsabilidade, a produção coletiva de conhecimento, o respeito a todas as formas de vida, a



cooperação e a mudança nas relações interpessoais continuam vitais e somam-se às diversas compreensões da ecologia e de um porvir da sustentabilidade, que são elos na construção das múltiplas faces da realidade.

Ecoformação Artística: nos nós da vida

Ao pensar em uma pedagogia da existência, Gadotti (2004, p. 14) reflete sobre a busca do sentido da existência ao retomar os três mestres do ser humano que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) anuncia na obra "Emílio – o **eu**, os **outros** e as **coisas**". Gadotti (2004) lança uma questão: ora, onde buscar o sentido da vida senão em mim mesmo, nos outros e nas coisas? O autor alinhava uma abertura de sentidos nessa questão: "... o sentido da minha vida está ligado a um sentido maior, ao sentido do outro, ao sentido de tudo... Uma sociedade justa não pode ser uma sociedade do Eu sem o nós e nem do Nós sem o Eu, mas do Eu com o Nós" (Gadotti (2004, p. 14).

Gaston Pineau (1992) também vai construir contribuições para pensarmos para além do eu. Pineau retoma os três mestres – o eu, os outros e as coisas – e nos apresenta uma ampliação contemporânea: eu aprendo comigo – autoformação; eu aprendo com os outros humanos e não humanos – heteroformação; e eu aprendo com as coisas - ecoformação.

Na travessia iniciada por Rousseau e ampliada por Gadotti e Pineau, posso caminhar mais atenta(o) e reconhecer que não é possível uma educação sem as relações com o meio ambiente. Os três mestres atualizados são: "a natureza humana, a sociedade e as coisas. Em outras palavras: precisamos de nós mesmos, do indivíduo (autoformação), de espécie (heteroformação) e do meio ambiente (ecoformação)" (Gadotti, 2004, p. 22). A atualização que Pineau (1992) coloca é a criação de um Processo Tripolar de Formação, pilotado por três dimensões: o si (autoformação) em sua natureza individual; os outros humanos (heteroformação); e



os ambientes e coisas (ecoformação). É uma ligação que favorece a dobra interno<>externo e que reconhece as diversas fontes na trama da produção coletiva de conhecimento e que dá sentido ao vivido.

As três dimensões que Pineau propõe configuram uma teoria e um paradigma de formação humana, não se tratando, portanto, de uma metodologia e/ou estratégia. Desse modo, identifica a personalização, a socialização e a ecologização como os três movimentos que influenciam o processo formativo. Teoria e modelo compõem um paradigma de formação humana e esta, ao ser relacionada com as linguagens da Arte, relaciona-se à noção de Ecoformação artística.

Há uma convergência entre o conceito de ecoformação proposto por Gaston Pineau e o paradigma de auto-eco-organização sistémica de Edgar Morin. A auto-ecoformação designa a relação formativa vital entre o sujeito e o seu ambiente físico e social. É, portanto, a combinação da autoformação e da socioformação que resulta em uma ecologia da mente a partir da reintrodução do sujeito conhecedor no conhecimento.

A abordagem tripolar auto-eco-heteroformativa explora novas relações com o ambiente baseadas numa relação coconstruída e coformativa. À medida que as crises ambientais avançam, temos que reaprender a viver na terra. O cotidiano fermenta e nos introduz a diversidade de saberes, cada vez mais ecoformativos, pois eles emergem das novas situações vividas. Sendo assim, um compromisso da ecoformação é abrir espaços reflexivos e dialógicos para sensibilizar acerca dessas novas práticas em relação ao meio ambiente.

Assim, nos nós da vida, a postura aberta à alteridade compõe a reflexão mais afetiva com os outros seres. Sabemos que existem os afetos que nos causam alegria e aproximação, assim como os afetos que causam dor e distanciamento. Esses afetos fazem parte da nossa jornada, pois sinalizam uma ecologia da percepção no processo auto-hetero-ecoformativo. Esse processo coopera para a ampliação da minha percepção e compreensão do mundo presente. Ainda, nos



contextos educativos formal, informal e não formal, favorece uma religação de saberes (Morin, 2001) na formação humana.

Ao compreender que estou em comunhão com os ambientes, os outros humanos e os mais que humanos (animais, pedras, água, montanha, plantas...), iniciei percursos ecoformativos coletivos, que, após uma primeira camada propositiva, seguiu sendo coconstruído. Assim, realizei pesquisas envolvendo as(os) educandos, crianças e jovens, além das(os) seus professores, em uma diversidade de atividades artísticas/culturais e estratégias auto-eco-coformativas.

Muitas(os) educadoras(es) ambientais fizeram parte de muitas formações continuadas de Arte-Educação Ambiental. Trabalhos de curta duração, como as oficinas ecopedagógicas, corroboraram espaços de convivialidade, onde as expressões criativas e simbólicas fecundaram um processo para os sentidos e significados, uma abertura epistemológica qualitativa para ampliar a minha compreensão sobre as complexidades sujeito-objeto. Todo o trabalho era iniciado e encaminhado em rodas de conversa, cuja ideia era potencializar a escuta sensível.

As ecoformações tinham como objetivo despertar uma ideia força que atraísse as pessoas pela compreensão de que educação se faz no plural com os sujeitos e por meio de seus desejos cambiantes, na qual todos somos aprendentes. Os percursos ecoformativos podem ser compreendidos como nichos ecológicos de relações, pelos quais podemos nos aproximar e criar laços, afetos e confiança. São também espaços de comunicação, em que um elemento influencia o outro de forma cooperativa. Essa dinâmica cooperativa promove maior interação entre os sujeitos nos processos educativos, cooperando para a implicação de cada um no processo. Ao cultivar essa implicação, compreendemos as relações entre autonomia e dependência como forças aliadas e coprodutoras da aprendizagem coletiva.

Ressalto que o cuidado político, ético, estético e cultural como transversalidades irredutíveis é vital para pensar a prática docente a partir das contribuições da linguagem poética. Esta é um instrumento fundamental para que a



sensibilidade se abra não somente para o conhecimento, mas para uma ação implicada e concreta em educação, seja educação ambiental e/ou outros processos formativos.

A abertura ao sensível é, também, a abertura para um olhar mais ecológico do meio e das relações entre espécies, pensando a vida e a educação com toda a sua complexidade. A escuta sensível é uma atitude adotada nessa abertura ao sensível. A escuta sensível é a presença integral e revela-se como a articulação da audição <> olhar <> pele <> olfato <> paladar em sintonia com o intelecto<>sensibilidade. Essa estratégia é de caráter clínico, pois percebe com todos os sentidos as situações e suas singularidades.

Temos ainda um sentido meditativo, pelo qual devemos saber sentir os pluriversos: afetivo, imaginário e cognitivo das outras(os) pessoas, compreendendo, a partir do interior, de uma "existencialidade interna", as atitudes e comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos fundadores, favorecendo a acolhida e a aceitação das outras(os) pessoas, seres e coisas. A escuta sensível é multirreferencial e, sendo assim, é preciso "saber escutar o 'lugar' diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua palavra ou sua capacidade criadora" (BARBIER, 2002, p. 94-95).

Nas estratégias, para abrigar a palavra e a capacidade criadora em registros da experiência, são adotadas diversas técnicas com variações criativas. Os registros (imagens, observações, reflexões, sonhos, intuições, palavras, expressões cotidianas dos grupos e/ou comunidades) se qualificam em processo formativo. Os gestos do registro dão sustentação aos nossos aprendizados. Há uma itinerância que é coletiva nesses gestos ao sistematizar as experiências. Ao compartilhar as experiências no grupo, cada pessoa contribui de forma singular e interage coletivamente.

Um espaço rico de aprendizagens são as conversações. Nas conversações, podemos acompanhar os processos por meio da observação participante existencial.



Esse espaço de conversação promove maior proximidade dos fazeres e saberes docentes e da prática pedagógica, seja nas escolas ou em outros ambientes formadores. Neste item, até este ponto, apresentei algumas estratégias/elementos de trabalho para introduzir o que venho compreendendo como noção de Ecoformação Artística.

A noção de Ecoformação artística germinou no *Groupe de recherche Eco-Formation Artistique et Société - Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien* (GREAS/CEAQ). Nesse grupo de pesquisa, durante o estágio sanduíche em Paris (de setembro de 2014 a agosto de 2015), o orientador foi o professor Michel Maffesoli e os coorientadores a professora Apolline Torregrosa e o professor Roberto Marcelo Falcón Vignoli. Cheguei ao grupo com um longo caminho já percorrido, mas as trocas potencializaram os sentidos para a noção de que consegui investir até o momento. Após essa experiência, venho entretecendo e ampliando a compreensão sobre Ecoformação artística, considerando o lugar de origem.

Atualmente, eu sou membra do *Groupe de Recherche Eco-Formation Artistique et Société* (GREAS) que evoluiu, em 2019, para um Centro de investigação, tornando-se *Centre de Recherche d'Éducation Artistique et Société* (CREAS). O GREAS foi criado em 2009 por Apolline Torregrosa Laborie e Roberto M. Falcón Vignoli, pesquisadores da Universidade René Descartes, Paris V, França. Esse grupo de estudos de doutoramento do CEAQ está orientado, desde o seu nascimento, para percursos de investigação e ensino que possibilitem a relação entre diferentes áreas do conhecimento, fundamentalmente Arte, Educação, Filosofia e Sociologia.

O GREAS desenvolveu, em seus primeiros anos de existência, uma intensa atividade dentro do Laboratório do CEAQ, dirigido, na época, pelo sociólogo Michel Maffesoli. Além dos coordenadores, Apolline Torregrosa Laborie e Roberto M. Falcón Vignoli, há outras(os) participantes da mobilidade europeia e vários colaboradores que a entendem como essencial para seus caminhos de estudo e pesquisa. As



metodologias utilizadas perpassam por caminhos que considerem a vida cotidiana em seus vários aspectos, bem como o que há de errático nela. As indagações são um primeiro caminho a percorrer e estão relacionadas às experiências emergentes no cotidiano. Experiências impregnadas de aventura, acaso, tribal e sincronicidade.

Logo, a Arte, a formação e a pesquisa se entrelaçam intimamente com a investigação artística com base no que o grupo chama de "Erratosofía ou filosofia errática dos processos de invenção do conhecimento sensível e coletivo" (Laborie; Vignoli, 2009, n.p.). Cada aspecto das práticas cotidianas interessa às metodologias desenvolvidas pelo grupo. Essas práticas que afetam os modos de estar juntos, os modos de se relacionar no cotidiano, consideram a formação e a investigação. O sensível gestado pelo viver torna-se possibilidade de criar/habitar o presente e de construir conhecimento.

Para os fundadores do GREAS, as manifestações artísticas e culturais são realidades facilitadoras e potencializadoras das relações sociais. No âmbito da educação, considerando o seu princípio de socialização, o grupo caminha para uma educação mais sensível, afetiva, como um processo iniciático, em que cada um se une ao outro em correspondência. Há um investimento na qualidade das relações entre os membros do grupo, pois as perspectivas formativas (re)nascentes se fertilizam num sentido qualitativo à aprendizagem, de e para um pensamento vivo, uma sensibilidade ecológica.

Nas minhas práticas e ações reflexivas, o contexto no qual estou imersa é a fonte d'onde deságuam os percursos auto-hetero-ecoformativos. Logo, a nossa brasilidade e o fermento local tecem as trilhas ecoformativas cotidianas a partir das nossas múltiplas dimensões culturais. Antes de ingressar no GREAS, eu já trilhava o caminho ecoformativo por meio das experiências vividas no Projeto Água como Matriz Ecopedagógica - PAME[1], em 2003.

[1] O Projeto Água como matriz ecopedagógica (PAME) foi um projeto de pesquisa e extensão, realizado de 2003 a 2010. O PAME foi idealizado e desenvolvido pelas professoras Vera Lessa

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 24
NÚMERO 60
AGOSTO DE 2024
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
REVISTA 60
DOSSIÊ ARTES, COMUNIDADES E EDUCAÇÃO



Foto: Professora Ana Laura López de la Torre - Aula en la Plaza Rota, Pueblo Victoria (2022) EFI Arte, Barrio y Acción Social, Taller López de la Torre

Um processo de Ecoformação Artística inaugurou um caminho de conhecimento e uma forma cooperada de expressão conjunta. Essa relação fortalece e dá relevância ao conhecimento produzido, porque se articula na interação e na integração de um processo mutuamente educativo. Como e em que espaço-tempo o sujeito consegue fazer as ligações, as conexões do seu aprendizado com o sentido da sua vida? É uma fórmula, um binômio que devemos equacionar.

Observamos coletivamente que é possível a realização de uma nova abordagem educativa que contemple as capacidades intuitiva, criativa, instituinte e que seja mais sensível pedagogicamente. Tal possibilidade poderá trazer significativa mudança para a atuação do educador, para a educação e poderá restabelecer o processo de formação como algo permanente, dialético e multiforme, conforme ensina Pineau (2013). Esse processo é complementado por princípios de rede tão necessários à complexidade que a própria vida engendra. O reconhecimento da interdependência na relação do sujeito com o seu meio é um princípio ecossistêmico e que dá o sentido da vida como relação e tecimento de uma teia coletiva.

Assim, um processo de Ecoformação Artística permite entrar em outra dimensão a partir do sensível, da ressonância e da experiência coletiva como uma inteligência e emergência do conhecimento. Essas são algumas porosidades pelas quais venho transitando: cola entre pessoas; nova presença<>o bebê que chega; educação como nascimento; multirreferencialidade; identificação com a experiência como trajeto e imersão na realidade.

A noção de Ecoformação Artística é dinâmica e está em construção, mas alguns pontos e conexões foram adotados para revitalizar a minha prática pedagógica. A primeira conexão é provocar um constante estado poético. Sobre

---

Catalão (Faculdade de Educação/UnB) e Maria do Socorro Rodrigues Ibañez (Departamento de Ecologia/UnB).

Rosana Gonçalves Silva - ESPIRAL DE EXPERIÊNCIA <> EXPERIÊNCIA EM ESPIRAL: RUMO A UMA POIESIS DO SER-COM. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, v.60, nº60, p. 1- 25, e1434, 2024.
Disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br



mergulhar no estado poético e beber na fonte, Vera Catalão[2] me disse, certa vez, que "toda formação humana para entrar corpo adentro, convocar vontade e abrir o coração precisa da poesia como trama da experiência coletiva" (informação oral).

Retomar a dimensão do corpo no trato pedagógico é essencial ao processo formativo. O corpo é esteio das aprendizagens. Faz-se necessário potencializar e estimular a presença e a participação criativa e inteligente do corpo. Agregar saberes e fazeres, iniciando com rodas de abertura, favorece a introdução de temas do encontro, trazendo questões e/ou inserções de um poema, música, pensamentos diversos, autoras(es) plurais etc.

A convivência com artistas, pessoas da comunidade, familiares e agentes culturais, dentre outras possibilidades, proporciona o acesso às diferentes linguagens da arte. A estratégia de convidar pessoas para partilhar suas experiências revitaliza a formação humana. Propor convivências por meio de redes de interação e relacionamento nos envolve em um conhecimento compartilhado. Com base nessas redes de interação, surge um **sistema circulatório** de produção coletiva de conhecimento.

O sistema circulatório é iniciado e finalizado nas **rodas de conversa**, que compõem os momentos para reflexão dos conteúdos e vivências, bem como oferece encaminhamentos necessários ao andamento do trabalho. As principais fontes de inspiração e que fundamentam as rodas de conversas nas minhas pesquisas e aulas são os Círculos de Cultura de Paulo Freire (1997); escuta sensível de Barbier (2002); o Processo Tripolar de Formação de Gaston Pineau (1992); e Escultura social de Joseph Beuys (1988).

[2] Foi pesquisadora e orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília na área de Educação Ambiental e Educação do Campo. É diretora de educação do Centro Internacional de Água e Transdisciplinaridade – CIRAT, onde desenvolve pesquisas sobre transdisciplinaridade, formação humana e aprendizagem social para uso sustentável da água.



As rodas de conversa emulam elementos dos processos criativos, o pensamento crítico e reflexões. São elementos como o encontro da essência humana com a realidade vivida. Eu penso os elementos a partir um diálogo entre esses autores, em uma dinâmica relacional que propõe pensar o cotidiano e a sua vulnerabilidade. A palavra e o pensamento provêm do que é possível captar com os olhos, ouvidos e a mente, com o coração e a alma. Provocar mudanças! São imagens, falas, pensamento e formas visíveis e invisíveis que se expressam em ações. É o estabelecimento de relações, intercomunicações, silêncio, escuta e sabedoria expressiva. Então, o que aprendemos com Beuys e os outros autores é como o verbo que nos convoca à ação, assim como as falas podem projetar e arquitetar ações ecológicas. As rodas de conversa também potencializam as avaliações dos processos vivenciados.

Os **momentos de criação** propõem potencializar a criatividade e a imaginação, fazendo uso de uma diversidade de materiais e da troca de conhecimentos a partir de um tema gerador; de conteúdos de estudo; de assuntos relevantes para a comunidade e/ou advindas das ruas, de outras fontes e de outros ambientes. É preciso criar caminhos para transitar nas contradições criativas e ampliar a poíese coletiva.

A **linguagem poética** favorece a percepção do espaço criativo singular, a capacidade de instituir o novo. Envolve também a expressão artística e a abordagem conceitual e técnica da arte como área de conhecimento. Anterior a esse ponto do sistema circulatório, temos o **ensaio poético,** que corresponde ao planejamento coletivo da ação para contemplar a participação e promover o envolvimento das(os) participantes. É um momento em que podemos refletir juntos, já que planejar é atribuir sentido ao percurso formativo, sendo um ato dialógico e humanizador, pois compreende a diversidade e acolhe a diferença de ser, saber e pensar do sujeito envolvido no processo.



A **vida cotidiana** estabelece as relações com os pontos e conexões que foram pensados/experimentados, propondo uma metodologia participativa e agregando uma diversidade de ideias, saberes e fazeres. Como resultado, surgem as potências das manifestações humanas, culturais e naturais enraizadas na vida.

Ao propor esse sistema circulatório, compreendo o processo de Ecoformação Artística como encontros recorrentes na cooperação, implicando a presença e a noção de atualização a partir do cuidar como uma aprendizagem. Uma aprendizagem que se pergunta: qual meu potencial humano? O quanto eu me abro ao movimento coletivo? Como eu me abro em relação com o outro? O que eu tenho a oferecer aos outros?

Essas questões colocam um aprofundamento para pensar a formação humana e a educação do presente, pois se basearmos essas ações no gesto afetivo da presença, na mutualidade do saber e na percepção de que tudo isso se funda na experiência coletiva, devolve-nos uma compreensão de que a educação se trama na convergência do interior<>exterior, de se dar<a>reconhecer uns aos outros. Localizo um princípio de comunidade de vida, pelo qual podemos coconstruir mais vitalidade pedagógica e encorajar um olhar mais ecológico tanto na educação quanto na arte.

Contudo, não há a pretensão de concluir a noção de Ecoformação Artística, pois ela foi concebida como um sistema aberto, inclusivo e participativo, transdisciplinar e transcultural. A Ecoformação Artística incorpora o que percebo como sistemas circulatórios, os quais articulam o fluxo e a fluidez, promovem transformações e nos levam a retroações e recursividades na *práxis* educativa, alimentando as vitalidades pedagógicas.



Referências:

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

BARBIER, René. A palavra educativa e o sujeito existencial. *In:* ROCHA, Jamesson; BORBA, Sérgio (Orgs.). *Educação e Pluralidade*. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 45-94.

BEUYS, Joseph (1988). *Par la présente, je n'appartiens plus à l'art*. Traduit de l'Allemande par Olivier Mannoni et Pierre Borassa. Paris: L'Arche Éditeur, 1998. ISBN: 9782851812124

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler* - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra.* São Paulo: Peirópolis, 2000. ISBN 978-85-8566-344-5

GADOTTI, Moacir. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004. ISBN 8524910100.

GADOTTI, Moacir. *A Carta da Terra na Educação*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Educação Cidadã; 3). ISBN 978-85-61910-41-9

GARCÉS, Marina. *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra Edicions, 2022. ISBN 978-84-7290-609-9

KRENAK, Ailton. *Pisar Suavemente na terra*. 2021a. 1 Vídeo (3min33s). Publicado no Canal Amazônia Latitude. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HmLzXvJ9crg Acesso em: 17 jan. 2024.

KRENAK, Ailton. Caminhos para a cultura do Bem Viver. *In*: MAIA, Bruno (org.). *Cultura do bem viver*. Copyright© 2020 Ailton Krenak. 2021b. ISBN 978-65 00 13561 9.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. ISBN: 978-6559211548



LABORIE, Apolline Torregrosa; VIGNOLI, Roberto Marcelo Falcón. *Groupe de Recherche sur Eco-formation Artistique et Société - GREAS*. 2009. Disponível em https://ecoeducationartistique.blogspot.com/ Acesso em: 18 jan. 2024.

MORIN, Edgar. *O Método*. Vol. I - A Natureza da Natureza. 3. ed. Publicações Europa-América, 1997. (Editions du Seuil, 1977).

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Trad. de M. D. Alexandre e M. A. S. Dória. 2. ed. Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. *A Religação dos Saberes*: o desafio do século XXI. Trad. de F. Nascimento. Bertrand Brasil, 2001.

NICOLESCU, Basarab. *Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade.* 2009. Disponível em http://cetrans.com.br . Acesso em: 31 out. 2023.

PINEAU, Gaston. *De l´air – essai sur l´écoformation*. Paris: Edition Paideia, 1992.

PINEAU, Gaston. *A autoformação no decurso da vida*: entre a hetero e a ecoformação. 2013. Disponível em http://cetrans.com.br . Acesso em: 31 mar. 2023.

POVINELLI, Elizabeth. *Geontologias*: Um réquiem para o liberalismo tardio. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2023. Ebook kindle, 346p.

Rosana Gonçalves Silva
Pós-doutoranda, Pesquisadora externa e Professora colaboradora no PPGACV FAV UFG. Membro do GREAS - Grupo de Pesquisa Ecoformação Artística e Sociedade – Universidade Rene Descartes – Sorbonne Paris V.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3675-4077
E-mail: renaisrenais@yahoo.com.br



Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio Artigo.
Recebido em 30 de janeiro de 2024
Aceito em 31 de janeiro de 2024
Editor responsável: Júlia Maria Hummes (FUNDARTE)
Editores Convidados: Carmen Lúcia Capra (PPGED da UERGS) e
Leonardo Marques Kussler (PPGED da UERGS)
ISSN 2319-0868
Qualis A1 em Arte, Educação, Filosofia, História, Interdisciplinar, Linguística e Literatura



Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte.
Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/