

A vontade amorosa de mudar o mundo: reflexões sobre a prática pedagógica

*Marina Patrício Arruda**
*Geraldo Antônio da Rosa***

Resumo: Este texto sintetiza uma proposta de reflexão baseada nas ideias do educador brasileiro Paulo Freire e do chileno Humberto Maturana. A vontade amorosa de mudar o mundo é o ponto comum encontrado na produção intelectual dos referidos autores para apoiar essa reflexão e o cultivo do amor, o caminho para a realização humana e alternativa para aqueles que ambicionam a paz. Nesse sentido, este artigo teve por objetivo discutir a amorosidade como pressuposto de mudança da prática pedagógica de professores. O desenvolvimento profissional como um processo que acontece em longo prazo, por meio do qual diferentes tipos de oportunidades e experiências se somam, é tensionado pelas exigências do momento histórico atual. Filhos de uma era moderna, aprendemos a valorizar a condição racional do humano e a desprezar o emocional. Marcados por esse paradigma, alguns professores ainda buscam um processo formativo que transcenda a titulação e a capacitação puramente técnica para que possam se questionar a partir da práxis do viver. Seguindo essas orientações, buscamos organizar um artigo fundamentado em discussões teóricas que recomendam a “vontade amorosa de mudar o mundo” como um caminho possível à reflexão e à construção de uma nova esperança para o profissional da educação. Compreendemos que educar pelo amor é favorecer a cooperação entre os seres humanos e não a competição. Escutar o outro é um ato amoroso, e nós, professores, passamos a problematizar a qualidade de nossa escuta para refletir sobre nossa prática pedagógica.

Palavras-chave: Amorosidade. Escuta. Desenvolvimento profissional. Prática pedagógica.

* Doutora em Serviço Social e Pós-doutora em Educação pela PUCRS. Professora e Pesquisadora dos Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Ambiente e Saúde (PPGAS) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages-SC. *E-mail:* marinh@terra.com.br.

** Doutor em Teologia: Religião e Educação pela Escola Superior de Teologia (ESTRS). Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul-RS.. *E-mail:* grosa6@ucs.br

Loving the will to change the world: reflections on teaching practice

Abstract: This paper summarizes a proposal for a reflection based on the thoughts of Brazilian educator Paulo Freire and Chilean Humberto Maturana. The loving will to change the world is the common point found in the intellectual production of these authors to support this reflection and the cultivation of love, the path to human fulfillment and alternative for those who aspire to peace. Thus, this article aims to discuss the loveliness as an assumption of change of teachers' pedagogical practice. Professional development, as a long term process through which different types of opportunities and experiences add up, is strained by the demands of the present moment. Children of a modern age, we learn to value the rational condition of the human being and neglect our emotional capacity. Marked by this paradigm, some teachers still seek a training process that transcends the purely technical titling and training so that they can raise question from the praxis of living. Following these guidelines, we have sought to write this article based on theoretical discussions that recommend "a loving will change the world" as a possible way to reflect upon and foster renewed hope for the education professional. We understand that educating with love is to foster cooperation and not competition between human beings. Listening to the other is an act of love, and we teachers start to question the quality of our listening to reflect upon our teaching practice.

Keywords: Loveliness. Listening. Professional development. Pedagogical practice.

La voluntad amorosa de cambiar el mundo: reflexiones sobre una práctica pedagógica

Resumen: A voluntad amorosa de la vida o de la vida. Este artículo tuvo por objetivo discutir a la amorosidad como prensa de la transformación de la práctica pedagógica de profesores. Herdeiros de una era moderna, aprendemos a valorizar una condición racional del humano y un desprezar o emocional. Marcados por este paradigma, todavía buscamos un proceso formativo que trascenda una titulación y una capacidad de puramente técnica para que poseen los cuestionarios a partir de praxis do viver. Educar por el amor es favorecer un cooperación entre los seres humanos. Aceitar el desafío de la amorosidad es posibilitar una instauración de un pensamiento complejo con vistas a la modificación y el resgate del fundamento del humano.

Palabras clave: Amorosidad. Práctica pedagógica. Pensamiento complejo.

Introdução

Os argumentos teórico-metodológicos de Paulo Freire e Humberto Maturana se entrelaçam permitindo reflexões sobre práticas e atitudes do cotidiano docente. Filhos de uma era moderna, aprendemos a valorizar a condição racional do humano e a desprezar o singular, o imprevisível e o emocional. A emoção seria uma dimensão capaz de contaminar a observação objetiva e neutra da realidade. Essa visão hegemônica que primou em separar corpo-mente, indivíduo-sociedade, cultura-natureza, emoção-razão, firmou os critérios de verdade de uma ciência feita para durar tendo uma única maneira de produzir conhecimento sobre fenômenos bio-psico-sócio-antropológicos (MORIN, 1982; 1986; 1995; BOAVENTURA SANTOS, 2000).

Maturana (1977, p. 72), com sua concepção do ser vivo e dos seres humanos como sistemas fechados operacionalmente e autopoieticos¹, joga por terra esse velho paradigma ao mostrar que “emoções são fenômenos próprios do reino animal”, e que nós “humanos” nos constituímos no entrelaçamento do racional com o emocional, na linguagem. Para esse autor, o “conversar” não tem outro sentido que não o de abrir espaços para o rompimento com a representação dualista e mecanicista hegemônica quando se trata da produção de conhecimento e da aprendizagem na sociedade moderna.

Assim, a tarefa da educação escolar teria como objetivo permitir que as crianças se desenvolvessem como seres humanos que respeitam a si próprios e aos outros, de modo a atuarem com responsabilidade e liberdade na comunidade a qual pertencem (MATURANA, 2001). Para Freire (1997), estamos o tempo todo aprendendo alguma coisa como seres que se desenvolvem em relação com alguém, uma vez que o processo do

¹ *Autopoiesis* termo cunhado pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela se propunha a explicar a vida. *Poiesis* é o ato criativo (mesma raiz de “poesia”); a vida é autopoietica, ela cria, ela inventa e reinventa a si própria (MATURANA, 1997).

conhecimento não acontece de forma isolada, mas em comunhão com os outros, dentro da mais profunda concepção comunitária. As ideias simples e a perspectiva amorosa defendida pelos autores, nos levam a descobrir novas formas de (re) educar e de (re) educar-se por meio de fundamentos de uma nova racionalidade para a formação de professores, abrindo as portas da ciência para a aceitação de que somos seres ao mesmo tempo criados e criadores de mundos.

O desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 2009) e os processos de mudanças são variáveis intrinsecamente unidas. Assim, a formação inicial dos professores torna-se insuficiente para acomodar todos os elementos necessários a uma prática consistente, tendo em vista uma sociedade em vertiginosa mudança e a exigência contínua de atualizações e aprendizado. Nesse processo de formação, existe uma prática de recuperação insuficiente no que se refere à fundamentação teórica, pois deixa de lado a formação humana daqueles que se dedicam à educação.

O desenvolvimento profissional, como um processo que acontece em longo prazo e por meio do qual diferentes tipos de oportunidades e experiências se somam, é tensionado pelas exigências do momento histórico atual. Nessa perspectiva, professores buscam um processo formativo que transcenda a titulação e a capacitação puramente técnica para que possam se questionar a partir da práxis do viver.

A complexidade da docência universitária desafia-nos à construção de um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado, orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2004). O que as palavras de Tardif (2002) parecem indicar uma formação pautada na reflexão, uma atitude permanente de observação, aprendizado e questionamento sobre a prática pedagógica docente.

Seguindo essas orientações, buscamos organizar uma fundamentação teórica que recomenda a “vontade amorosa de mudar o mundo”, como um caminho possível à reflexão e à construção de uma nova esperança

para o profissional da educação. Dentro desta perspectiva, destaca-se a metodologia dialógica. Conforme Freire (1981, p. 123): “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar, criticamente, para transformar a realidade”.

As contribuições teóricas dos autores supracitados basearam uma oficina de desenvolvimento profissional oferecida por professores do mestrado em Educação (PPGE) durante a XVI Mostra Científica² na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, com o intuito de contribuir com algumas reflexões sobre a amorosidade como pressuposto de mudança na formação de professores. Dessa experiência emergiu a problematização.

Do racionalismo ao caos

O Racionalismo tem sua origem no desafio de novas descobertas. Os grandes cientistas do século XVI buscavam se apropriarem de novos métodos de modo a romper com a concepção geocêntrica que naquele momento explicava o mundo.

Com Descartes, inaugura-se o “Racionalismo clássico”, supostamente capaz de assegurar a razão absoluta por prescrever verdades eternas. Estas pressuposições básicas são formadoras do pensamento coletivo, constituindo um conjunto de referências que dão corpo a esse racionalismo (SILVA, 2000).

A partir do século XVIII, percebe-se que o desenvolvimento da ciência se dá numa perspectiva de superação deste pensamento. Com o surgimento do método dialético, o conhecimento passa a ser visto como um processo contínuo e progressivo, a verdade passa a ser questionada e deixa de ser absoluta.

² O evento ocorreu entre os dias 28 e 31 de maio de 2012 e buscou integrar os três pilares de formação de uma Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão, promovendo discussões, debates, questionamento e avaliação da produção científica na Instituição. Ver <http://www.uniplac.net/mostra/>

No processo de desenvolvimento do conhecimento científico, é preciso considerar que nossos atos sempre seguem em harmonia com uma concepção de mundo. Desenvolvida por homens, a ciência, em todas as suas fases, nos mostra que a teoria e a prática científica são baseadas em uma visão de mundo implícita que, aos poucos, também vai se modificando.

O século XX abre-se à discussão de “uma razão aberta”, tendo em vista a possibilidade de discussão sobre a inteligibilidade do universo configurado por aspectos relacionados à desordem, ao caos e à imprevisibilidade. Morin (1990) alinha a categoria complexidade, cujo princípio está na incompletude e na incerteza sinalizando a ruptura com o racionalismo clássico e instauração de pressupostos dinâmicos para a explicação de uma realidade complexa.

Do Racionalismo ao caos, interessa-nos não apenas a evolução da ciência, mas a compreensão desse movimento de complexificação da razão. Ainda hoje, os termos razão e emoção são tratados como antagônicos e oponentes. Isto porque o pensamento clássico destacou a emoção como algo que pudesse ser controlado a todo o tempo pela razão. Como seres racionais, deveríamos ser capazes de controlar essa dimensão a-razão. A Razão era vista como soberana e sua atividade policial decorria da vontade consciente do sujeito ético (ROUANET, 1987). E assim a história do Ocidente foi pautada na busca de uma razão “não perturbada” pelos desejos e pela paixão. Por um longo tempo, buscou-se uma razão que fosse sábia e neutra, em oposição à razão passional.

Maturana, autor contemporâneo, elabora sua crítica à ideia de a racionalidade ser uma característica definitiva e constitutiva da mente humana. Defende que foi no conflito entre razão e emoção, que a razão foi se impondo e propiciando o consequente apagamento de nossas emoções na produção do conhecimento.

Entretanto, a razão se move por meio das emoções que surgem no curso de nossas conversações (ou reflexões), no fluir entrelaçado de nosso linguajar e emocionar.

Nós, seres humanos, não somos animais racionais. Nós, seres humanos, somos animais que utilizam a razão, a linguagem, para justificar nossas emoções, caprichos, desejos... e, nesse processo, nós os desvalorizamos porque não percebemos que nossas emoções especificam o domínio de racionalidade que usamos em nossas justificações. Mas, ao mesmo tempo, somos animais que, através da razão, através da linguagem, podemos vir a ser conscientes de nossas emoções, e então experienciamos sua mudança, e nisso o amor é central (MATURANA, 1997, p. 186).

O referido autor não vê a presença da emocionalidade em nosso agir como uma limitação, mas sim como condição de possibilidade do ser humano, pois somos e existimos no conversar. Só podemos resolver nossas divergências conversando, porque ao conversar nossas emoções mudam e ao mudarem os desacordos podem desaparecer. Maturana aproveita a etimologia da palavra “conversa”r (cum versare) para definir este termo como um “dar voltas juntos”. Porque vivemos às voltas com os outros, adquirimos nosso emocionar de forma congruente ao emocionar daqueles com os quais convivemos. Ou seja, nosso emocionar é fruto da nossa história de convivência com outros seres humanos. Assim, adquirimos nosso emocionar nas diferentes redes de conversações das quais participamos. Nesse sentido, o conhecimento científico, por seu próprio movimento interno, chegou a um limite que lhe permite começar um diálogo com outras formas de conhecimento.

Reconhecendo as diferenças fundamentais entre o racionalismo clássico e o racionalismo discutido pela teoria da complexidade, constatamos não uma intransponível oposição, mas uma complementaridade entre duas formas de se perceber o mundo. Este encontro inesperado e enriquecedor entre o paradigma clássico e o paradigma da complexidade permite-nos pensar uma nova proposta para a humanidade, mais equilibrada; até mesmo um novo racionalismo, baseado na “vontade amorosa de mudar o mundo”, argumento que distingue a prática de vários professores.

Pensares que se distinguem e se articulam

Pensando numa proposta de desenvolvimento profissional e buscando distinguir para imediatamente articular as perspectivas teóricas dos autores que respaldam essa discussão, nos perguntamos: afinal, como Freire pensa a educação? Como seus argumentos podem nos levar a agir amorosamente?

A criticidade e pertinência do pensamento de Paulo Freire tornam-se atuais se retomarmos a tese central da sua obra: liberdade-libertação (1989, p. 150). A liberdade é o ponto central de sua concepção educativa, por ela mudamos a realidade. Uma educação dialógica e participativa. Quando retomamos a reflexão pautada nos pressupostos teóricos de uma pedagogia libertadora, retomamos também o princípio da existência de projetos planetários dentro dos pressupostos teóricos de uma educação libertadora. Assim, necessário se faz transcender as amarras políticas, sociais e econômicas frutos de um processo de opressão.

Uma educação dialógica e participativa inclui uma reflexão pautada na amorosidade como possibilidade de mudança, tendo em vista projetos pedagógicos de libertação. Neste sentido, há que se ressaltar que na busca de humanização do trabalho docente a vital importância desse profissional se tornar sujeito não podendo ser reduzido a um mero executor das políticas educacionais.

O método de Paulo Freire e seus temas geradores, com base na interdisciplinaridade, implicaram o desenvolvimento de uma nova concepção da relação pedagógica: a educação não pode mais ser concebida como uma simples transmissão de conhecimento, mas sim como um processo de relação de troca, no qual quem educa também aprende.

Essa é a proposta de uma pedagogia capaz de permitir ao educando desenvolver uma leitura crítica do mundo, em que todos os significados possam ser encontrados e entendidos (FREIRE, 2001). Esse é o ponto capaz de contextualizar nosso discurso: o diálogo que se fundamenta na *escuta* e no *conversar*, e que nos permite ouvir a voz do diferente.

O diálogo indica uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas com um aprendizado no qual “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 68). Dentro dessa concepção, os fundamentos de uma educação libertadora conduzem a uma *práxis* pedagógica dialógica que se contrapõe aos métodos de uma educação bancária que visam à domesticação e à opressão. Essa relação dialógica pode substituir a verticalidade nas relações, o anti-diálogo que impede o protagonismo e a transformação do mundo.

Na *Pedagogia da autonomia* (1997), Freire propõe ideias que se associam aos novos paradigmas educacionais, na medida em que condena as mentalidades fatalistas e retoma o pensamento dinâmico e a ideia de que tudo está sendo feito. O ato de educar como um ato construtivo capaz de libertar o ser humano das cadeias do determinismo imposto por um pensamento simplista e linear. É nesse sentido que Freire, embora oriundo de outra vertente teórica, caminha em direção ao pensamento complexo e à compreensão de que é “preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (MORIN, 2000, p. 89).

Assim, as propostas dos autores Maturana e Freire se articulam rumo à construção de uma nova racionalidade capaz de dar conta da crise pelas quais passam as matrizes e os paradigmas epistemológicos (ROMÃO, 2000), e que delineiam a educação contemporânea.

O ensino como um “ato comunicante, co-participado” capaz de possibilitar a curiosidade de saber, através de uma reflexão crítica e prática, inclui pensar que educar não é a mera transferência de conhecimentos: é como o viver, exige a consciência do inacabado porque a “História em que me faço com os outros (...) é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 1997, p. 58). O educador acrescenta que a eficácia da memorização mecânica dos conteúdos tolhe a liberdade e a capacidade de aventurar-se (FREIRE, 1997, p. 63). A autonomia do sujeito só é possível tendo em conta os conhecimentos apanhados na experiência. Aprender é uma descoberta criadora, com

abertura ao risco e à aventura do ser. Nesta perspectiva, é que não se pode separar “prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (FREIRE, 1997, p. 106-107).

Educar é, por essência, uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma escolha. Ao chamar a atenção sobre a educação como intervenção, Freire também nos leva a pensar a educação como uma estratégia autêntica de comunicação que envolve emoções, desejos e sonhos. A pedagogia de Freire é vigilante e atenta às práticas de desumanização: o professor que respeita os educandos também respeita a sua visão de mundo como ser pensante e influente no seu próprio desenvolvimento.

Assim, o que importa no desenvolvimento profissional docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1997, p. 50).

O legado de Paulo Freire segue espalhando a necessidade do diálogo, do cuidado e da amorosidade, tendo em vista as experiências vividas relacionadas à emancipação do sujeito e valorização dos saberes do povo. Sua luta por uma educação reflexiva, dialógica e problematizadora visava à superação da visão ingênua do mundo e do condicionamento. A aprendizagem nunca é unilateral, é partilha e prática de liberdade.

Para o educador, é fundamental “o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação” (FREIRE, 1997, p. 51). Sua persistência na defesa de seus ideais está registrada no argumento:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1997, p. 60).

Essa esperança e vontade amorosa de mudar o mundo guardam sua inquietação com as atitudes de desafeto e reafirmam o sentido da dialógica: aprender e crescer na diferença, especialmente no respeito a ela. Acredita-se que essa concepção deva permear a prática pedagógica do professor no cotidiano das instituições escolares nos diferentes níveis de ensino. A partir da união desses argumentos há que se reencantar o professor no sentido da transformação do mundo como um ato de amorosidade.

E Humberto Maturana, como pensa a educação? Como pode nos valer na reflexão sobre como agir amorosamente?

Biólogo chileno, Maturana nos apresenta novas perspectivas para a ciência do século XXI. No início dos anos 1970, na Universidade do Chile, ele e seu parceiro na elaboração científica, Francisco Varela, criam o conceito *autopoiesis*; autopoietica como uma organização que não possibilita a distinção entre produtor e o seu produto. Somos o que fazemos e fazemos o que somos.

Trata-se de uma teoria desenvolvida para a compreensão do sistema vivo: *poiesis* é o ato criativo (mesma raiz de “poesia”), a vida é autopoietica, ela cria, ela inventa e reinventa a si própria. Nesse sentido, é preciso distinguir máquina viva (auto-organizadora) e máquina trivial (simplesmente organizada). A máquina trivial (mecânica) é constituída por elementos extremamente fiáveis e mecânicos ao passo que a máquina viva (auto-organizada) tem componentes que são muito pouco fiáveis, mutantes, imprevisíveis. A máquina artificial pode ser controlada e o sistema vivo pode ser apenas perturbado.

A educação é vista como um processo pelo qual convivemos uns com os outros e ao conviver transformamos o outro e a nós mesmos no espaço da convivência. O educar é, portanto, recíproco e ocorre todo o tempo. As pessoas então aprendem a viver e conviver da maneira pela qual sua comunidade vive. E assim o autor se aproxima da argumentação freiriana.

O sistema educacional “configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os

educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao serem educados no educar” (MATURANA, 1998, p. 29).

O professor/mediador é aquele que percebe as dificuldades de sua prática e que também propõe estratégias para resolvê-las. O educador enquanto educa é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa de forma autenticamente reflexiva. Nesse processo, o ser humano é capaz de romper com a linearidade de causa-efeito para produzir práticas educativas, pois, ao mesmo tempo em que se auto-produz, segue produzindo todos os elementos necessários à sua própria sobrevivência e à sua própria organização, sendo capaz de se autorreparar se as coisas não vão bem.

As discussões propostas por Maturana nos levam a perguntar, afinal o que é o humano? Habitualmente pensamos o ser humano como um ser racional que muitas vezes, por viver uma cultura que desvaloriza as emoções, se torna incapaz de enxergar o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção. Entretanto, não podemos seguir pensando linearmente sem nos darmos conta de que todo sistema racional tem também seu fundamento emocional.

O referido autor (1998) costuma chamar o conjunto de suas ideias de “Biologia do conhecimento”, esta rompe com a premissa Ocidental, baseada na dicotomia corpo-mente, destaca as emoções como fenômenos próprios ao reino animal. Nesse encaminhamento, conceitua as emoções como “disposições corporais que especificam domínios de ação”. A partir deste conceito, ele se propõe a pensar o humano constituído pelo entrelaçamento do emocional com o racional. A linguagem é percebida como um fenômeno que ocorre no espaço das relações. “Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar” (MATURANA, 1998, p. 27). O termo linguajar aqui utilizado reconceitua a noção de linguagem, enfatizando seu estilo de atividade/ação.

Esses pressupostos teóricos deixam claro que não há ação humana (animal) sem emoção. O amor é a emoção que constitui o domínio de nossas ações. Não é a razão que nos leva a ação, mas a emoção. As

emoções fundamentam nossas ações. O amor é constitutivo da vida humana e fundamento do social; porém, nem toda convivência é social, “nós seres humanos nos originamos no amor e somos dependentes dele. Na vida humana a maior parte do sofrimento vem da negação do amor” (MATURANA, 1998, p. 25).

Sendo assim, relações humanas que não são fundadas no amor não são relações sociais. O referido autor chama nossa atenção para a questão da “aceitação do outro como legítimo outro na convivência” e discute essa afirmação a partir de duas emoções: amor e rejeição. Rejeição constitui o espaço de condutas que negam o outro como legítimo outro na convivência. Amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como legítimo outro na convivência. Amar é aceitar o outro sem exigências. As relações humanas podem ser fundadas em emoções diferentes do amor; relações de trabalho, relações hierárquicas (relações de obediência). Um exército não é um sistema social; no entanto, os membros deste exército podem estabelecer relações sociais. Criar uma consciência de guerra é negar o amor. Nem todas as relações humanas são do mesmo tipo, temos emoções diferentes e diferentes domínios de ações.

Nossa dinâmica corporal fala: se minha emoção é de rejeição, minha conduta é de não aceitação do outro como um ser humano legítimo. No campo da educação, a possibilidade de escuta do outro é aceitar o outro amorosamente. Entretanto cabe perguntar: quando o outro fala, eu escuto? Sua fala coincide com o meu pensamento? Isso gera diálogo? Escutamos para descobrir se há validade no que o outro diz? Escuto o outro, abrindo mão das minhas certezas?

Considerando que cada um escuta a partir de sua cultura/visão de mundo, o que acontece a partir do que se escuta? Por certo, não podemos determinar o que o outro escuta. Assim, quando passamos uma informação a alguém não podemos exigir que o outro receba a informação como eu recebi. Dessa forma, como professores, precisamos estar atentos: o conjunto de alternativas em que eu opero é diferente do conjunto de alternativas em que o outro opera, somos de mundos diferentes.

Sabedores da grande dificuldade que temos em acolher e escutar o diferente, nos colocamos frente à perspectiva amorosa defendida pelos autores com quem dialogamos para descobrir novas formas de (re) educar e de (re) educar-nos diminuindo a distância que separa a teoria da prática.

Escutar o outro é um ato amoroso que envolve o ato de humildade – que por sua vez é um ato criativo. Portanto, somos desafiados à criação de uma escuta amorosa! Escutar envolve um sentir e uma emoção. Nós, professores, não temos que dar aulas de escutamento, como nos diz Maturana, mas podemos problematizar a qualidade da nossa escuta. Ensinar por meio do amor é ver o outro como um legítimo outro na convivência, portanto, é preciso considerar que os valores que nos definem como humanos são: cooperação, solidariedade, acolhimento e não competição, emoção define a ação (também) no processo de aprendizagem humana. Se os termos razão e emoção são frequentemente tratados como antagônicos e oponentes, é porque o pensamento clássico distinguiu a emoção como um ruído, algo a ser controlado a todo o tempo pela razão. Maturana problematiza essa condição e considera como cega a razão despida de emoção elaborando uma crítica à ideia de que a racionalidade seja uma característica definitiva e constitutiva da mente humana. É por isso que Maturana (1997) afirma que o fundamento da razão não se encontra nela mesma, mas na emoção, e esta determina o domínio de realidade no qual vivemos, determinando o domínio de racionalidade através do qual geramos nossos argumentos. Na vida cotidiana, o que distinguimos com a palavra “emoção” são condutas (medo, agressão, ternura, indiferença). Dito de outro modo, é a emoção (domínio de ação) que desencadeia uma ação.

Enfim, sem esgotar esta discussão sobre pensamentos diferenciados e suas aproximações, concluímos, como Romão (2000), que esses dois pensadores não propõem mudanças programáticas, mas transformações paradigmáticas. Freire insiste mais no resgate dos saberes de todos, especialmente nos dos dominados, porque insiste na transformação social “com os oprimidos e não simplesmente para os oprimidos”. Morin

(2000), por sua vez, distingue mais a necessidade de se considerarem todos os saberes. No entanto, o que mais aproxima esses pensadores é a importância da contextualização dos saberes. Afinal, que emoções perturbam nossa prática pedagógica e que podem inaugurar uma nova racionalidade?

Para pensar a prática pedagógica

Perturbados por essas ideias nos propusemos a conversar com professores e a exercitar a escuta para aprender com o “legítimo outro na convivência”, um pouco de sua experiência nessa profissão que nos encanta e nos intriga. Partimos do pressuposto de que,

se quisermos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção (MATURANA, 2001, p. 130).

À medida que falamos desses pensamentos, fortalecemos a reflexão sobre a prática e incorporamos ideais de acolhimento e partilha. As emoções são precisamente isto: dinâmicas corporais que nos dispõem a agir de um modo e não de outro. A emoção vivida ao longo da prática pedagógica deixa claro que as emoções não constituem um limite à razão, mas a sua condição de possibilidade. Nessa perspectiva epistemológica, ganhamos confiança e força entre nossos pares. No “conversar”, observamos o entrelaçamento de emoções e linguagem, e novos domínios de consensualidade surgiram. A razão nos move, mas as emoções mudam a nossa ação no fluir do nosso linguajar e emocionar.

Nós, seres humanos, não somos animais racionais. Nós, seres humanos, somos animais que utilizam a razão, a linguagem, para justificar nossas emoções, caprichos, desejos... e, nesse processo, nós os desva-

lorizamos porque não percebemos que nossas emoções especificam o domínio de racionalidade que usamos em nossas justificações. Mas, ao mesmo tempo, somos animais que, através da razão, através da linguagem, podemos vir a ser conscientes de nossas emoções, e então experienciamos sua mudança, e nisso o amor é central (MATURANA, 1997, p. 186).

Assim, também por meio de conversação com outros professores, no movimento da partilha de experiência pudemos vislumbrar o tom do diálogo amoroso e compreender as dificuldades da profissão: a falta de estrutura da escola, a falta de investimento na formação docente, a desarticulação das políticas públicas e falta de reflexão no encaminhamento de nossa prática pedagógica.

Ao conversar, nossas emoções mudaram e, ao mudarem, fizeram brotar diálogos integradores de uma nova racionalidade. A palavra conversar (*cum versare*), definida como um “dar voltas juntos”, é a ideia central do significado que Maturana (1997, p. 167) atribui ao linguajar humano. E porque vivemos às voltas com os outros, nosso emocionar é fruto da nossa história de convivência com outros seres humanos, principalmente com aqueles que sentem como nós as dificuldades de uma profissão repleta de ideais e contradições.

Como nos diz Jung (1983), uma experiência genuína é mais arrebatedora e capaz de produzir transformações do que uma exposição intelectual a respeito de qualquer tema, pois ela atinge as profundezas do ser, são perturbadoras porque dizem respeito às emoções e aos sentidos que atribuímos às coisas.

Do solilóquio ao colóquio

Podemos chamar de Solilóquio o momento da introspecção, do monólogo, da reflexão própria a cada um. Fazemos uso do termo para refletir sobre uma oficina de formação de professores. Afinal, podemos levar adiante a vontade amorosa de mudar o mundo?

A aceitação do outro como legítimo outro é o primeiro passo rumo ao respeito à diferença. Como os professores expressam esse movimento? Que exemplo dão aos alunos? Como se comportam? Que atitudes tomam frente às dificuldades cotidianas da sala de aula? Que emoções os movem: intolerância, desânimo, compreensão?

Nesse solilóquio, refletimos sobre o fato de que nós professores somos grandes inspirações para os nossos alunos. A escuta seria então o nosso instrumento de mudança. Embora falemos de amor, não o compreendemos como um fenômeno biológico e não o aceitamos como um fator constitutivo do humano. Pertencemos a uma cultura que desvaloriza as emoções, nos lares como nas escolas, nos pedem o controle de nossas emoções e o uso de nossa racionalidade. Entretanto, precisamos falar de nossas experiências para então aprender sobre as nossas próprias emoções. E no exercício da escuta estaremos abrindo espaço para a participação do outro com possibilidade de construção de um ambiente favorável à confiança e partilha.

No Colóquio, ao contrário do Solilóquio, porque diz respeito à conversação, a reflexão ganha o coletivo. Educador e educando dialogam para aceitar um ao outro na sua individualidade. E ser dialógico é não invadir, nem manipular: é acolher e empenhar-se na transformação constante da realidade. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1992, p. 43).

Na experiência com esse grupo de docentes, escutamos as dificuldades do cotidiano profissional. Em grande parte das instituições escolares não existe espaço para o diálogo e nem para a escuta. O universo profissional do professor acaba por inibir a partilha e a possibilidade de reflexão capaz de mudar o mundo.

O professor/mediador não é aquele que apenas percebe as dificuldades de sua prática mas é também aquele que propõe uma prática educativa para resolvê-las. Desta forma, convém retomar princípios

basilares de uma prática educativa que transforma educadores e educandos. A Prática Educativa como um sistema que se concretiza nas ações, nas quais os próprios educandos se educam pelo diálogo, possibilita a reflexividade.

E, conforme nos referimos no artigo, de acordo com as ideias de Freire e Morin, divinizar ou diabolizar a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de se perpetuar o pensamento dicotômico e linear. Aceitar o desafio da amorosidade é dar possibilidade de instauração de um pensamento complexo com vistas à mudança e ao resgate do fundamento do humano.

É na diversidade de ideias que podemos dar voltas com universos de emoções. A escuta é o desafio dos educadores do século XXI e o pressuposto de mudança da ação pedagógica de professores. Nessa transição paradigmática, o educador passa a ser aquele que incentiva a escuta pela “vontade amorosa de mudar o mundo”.

Referências

BOAVENTURA SANTOS, S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

LUCARELLI, Elisa. Paradojas de um rol: el asesor pedagógico en la universidad. In: _____. (Org.). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das ciências da educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MATURANA, Humberto R. *De máquinas y seres vivos, autopoiesis de la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1997.

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.8b.

_____. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Lisboa: Europa-América, 1982.

_____. *O método III - O conhecimento do conhecimento*. Lisboa: Europa-América, 1986.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. *Terra pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação no século XXI saberes necessários segundo Freire e Morin, *EccoS Rev. Cient.*, Uninove, São Paulo, v. 2 n. 2, p. 27-43, 2000.

ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Vini Rabassa. As concepções de pesquisa do racionalismo ao caos: alguns momentos fundamentais. In: DESAULNIERS, Julieta B. Ramos (org). *Fenômeno: uma teia complexa de relações*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Data de registro: 16/08/2014

Data de aceite: 26/08/2015