

UM NOVO VÍNCULO PEDAGÓGICO: UNIÃO PROFUNDA ENTRE PROCESSOS VITAIS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Maria Preis Welter¹

RESUMO: O artigo aborda importantes aspectos referentes o afeto nas relações sociais e na aprendizagem. Essas reflexões são frutos de inquietações dos encontros e desencontros na arte de conviver e aprender nas escolas, buscando embasamento teórico em autores que abordam sobre o tema, tendo como objetivo compreender a importância e o papel do(a) educador(a) na dinâmica vital de desejos de vida e aprendizagem. Destacamos alguns aspectos que consideramos importantes, entre elas, o emocionar como fundamento do humano; o amor como emoção fundamental na evolução do hominídeo para ser humano e a relação afetividade e inteligência. O estudo mostra que habitualmente pensamos no humano como um ser racional e não vemos o entrelaçamento entre emoção e razão, que constitui o nosso viver humano. A emoção fundamental, que torna possível a história da humanização, é o amor. O amor é o fundamento do social, que se dá na aceitação do outro como legítimo outro na convivência. O que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam. Com este trabalho não se pretende esclarecer definitivamente o tema, mas diante da sua complexidade, levantar questionamentos imersos no cotidiano do processo ensino-aprendizagem e nas relações sociais.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Convivência; Humanização.

1 INTRODUÇÃO

As concepções pedagógicas tradicionais deixaram enormes desafios e desencontros, demonstraram a sua incompletude por não darem conta da questão humana. Na educação ainda se encontram ambientes fechados, amparados nas certezas, na obsessão pelo uno e na mania do jogo dualista. Mal sabemos quanto estrago isto causou e continua causando na cabeça e na vida das pessoas.

O pensamento racional provocou um desvio que tem empobrecido a relação humana. A cultura ocidental em um momento da sua história começou a considerar o afeto como algo secundário e, em consequência, padecemos de um analfabetismo afetivo. Passamos a submeter os outros aos nossos caprichos e desejos. Por isso, educar, é acima de tudo aceitar-se, respeitar-se, aceitando e respeitando o outro, construindo espaços cada vez mais

¹ Mestre em Educação UNISUL/Professora e Coordenadora do curso de Pedagogia da Fai Faculdade. pedagogia@seifai.edu.br

congruentes, sendo que o amor é a condição espontânea da aceitação e, se ele ocorre, há socialização.

Criar o conhecimento para o entendimento que possibilita a convivência humana, é o maior, o mais urgente, o mais grandioso e o mais difícil desafio com se depara a humanidade. Os estudos mostram que a escola precisa oportunizar condições de acesso a vivências aprendentes; criar climas favoráveis onde todos possam sentir-se em estado de aprendizagem, em nichos aconchegantes, onde a aprendizagem seja prazerosa; comprometer-se com a dinamização da convivência com o outro e tornar o espaço cada vez mais congruente.

A educação começa a sentir a presença indissociável de seu papel compromisso com a vida do ser humano. O pivô pedagógico precisa ser deslocado para o criar experiências prazerosas de estar conhecendo. Educar tem tudo a ver com sedução, para um saber/sabor, pois pedagogia é encantar-se e seduzir-se reciprocamente com experiências de aprendizagem.

Alguns itens desenvolvidos no decorrer das reflexões: o emocionar como fundamento do humano, o amor como emoção fundamental na evolução do hominídeo para ser humano e a relação afetividade e inteligência. O estudo mostra que habitualmente pensamos no humano como um ser racional e não vemos o entrelaçamento entre emoção e razão, que constitui o nosso viver humano. A emoção fundamental, que torna possível a história da humanização, é o amor. O amor é o fundamento do social, que se dá na aceitação do outro como legítimo outro na convivência. O que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam.

2 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E O VIVER COTIDIANO

“Vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda aceitar-se e respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e respeitar os outros”.
(MATURANA, 1998, p. 30)

Primeiramente não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre o viver cotidiano, o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre educação.

A situação e as preocupações dos estudantes da atualidade mudaram. Eles se encontram no dilema de escolher entre o que deles se pede, que é preparar-se para competir no mercado profissional e o ímpeto de sua empatia social, que os leva a desejar mudar uma ordem político-cultural geradora de excessivas desigualdades que trazem pobreza, sofrimento material e espiritual.

No momento em que uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz da sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: mercado da livre e sadia competição. A competição não é e nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro. Maturana (1998, p. 21) afirma que a competição não acontece no âmbito biológico, nos aponta que

[...] o fenômeno da competição que se dá no âmbito cultural humano, e que implica a contradição e a negação do outro, não se dá no âmbito biológico. Os seres vivos não humanos não competem, fluem entre si e com os outros em congruência recíproca, ao conservar sua autopoiese e sua correspondência com o meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los.

Inegavelmente, vivemos uma cultura que valida a competição e a luta, e frequentemente afirmamos que a democracia é a livre disputa pelo poder. Isso é um erro, se o que queremos é uma vivência na qual não surjam a pobreza, o abuso e a opressão como modos legítimos de vida. Não existe competição sadia, nem disputa fraterna. Nossa tarefa é fazer da democracia uma oportunidade para colaborar na criação cotidiana de uma convivência fundada no respeito, que reconhece a legitimidade do outro num projeto comum, onde ninguém é dono da verdade.

Entretanto, na escola ainda se trabalha com verdades preestabelecidas, determinadas. Os conteúdos trabalhados possuem o cunho da verdade validada pela ciência com predomínio instrucional. Educação voltada para a cultura de emprego, executar tarefas definidas por outros, ter um chefe; desvalorizando o potencial criativo. Meira e Pillotto (2010, p. 24) afirmam que:

A escola, apesar das inúmeras pesquisas realizadas sobre métodos contemporâneos para a educação, ainda continua priorizando em suas práticas um ensino e uma aprendizagem voltados ao pensamento linear, disciplinar, técnico e, conseqüentemente, dando importância maior aos aspectos cognitivos que aos afetivos. Para a maioria das escolas, o saber intelectual é que vai garantir o sucesso no mercado de trabalho.

No entanto, a educação precisa comprometer-se com a criação de consciência para as novas formas de organização do trabalho, não mais como obrigatoriedade; no mero compromisso de cumprir tarefas, na necessidade de seguir normas, executar o pensado por outros, na submissão de um ser humano a outro ser humano, de negar em si o espírito empreendedor, e sim, atividades prazerosas que serão para o ser humano fonte de alegria e satisfação, ricas em fruição.

Para tanto, a pedagogia precisa voltar-se para o desenvolvimento de flexibilidades adaptativas que incluem a curiosidade criativa. Reconhecer que nada de grandioso pode ser feito sem entusiasmo e paixão. Desenvolver o espírito inventivo e a auto estima para a melhoria das condições sociais da convivência com o outro. (STRIEDER, 1998) Certamente, a criatividade e a prazerosidade configuram-se como aspectos fundantes de uma nova teoria do conhecimento e dos processos do pensar. Nesta perspectiva, vale considerar que o processo ensino-aprendizagem pela via da razão separada do afeto não corresponde com uma formação integral.

3 EMOCIONAR: FUNDAMENTO DA CONDIÇÃO HUMANA

Nos anos recentes acendeu-se o debate sobre a inteligência emocional. Segundo Golemann (1996, p. 18) “Uma visão da natureza humana que ignora o poder das emoções é lamentavelmente míope”.

Os(as) educadores(as) há muito perturbados com as dificuldades na alfabetização da leitura, escrita e matemática, compreenderam que existe um analfabetismo diferente e mais alarmante: o analfabetismo emocional. Embora se estejam fazendo esforços louváveis para elevar os padrões acadêmicos, essa nova e perturbadora deficiência é pouco abordada no currículo escolar padrão. A atual ênfase nas escolas sugere que nos preocupemos mais com a qualidade da leitura e escrita dos alunos do que em saber se eles vão estar vivos na semana que vem.

Indubitavelmente, as ciências nos oferecem uma enganosa opinião sobre o lugar das emoções em nossas vidas, enfatizando a importância do puramente racional. O velho paradigma defendia um ideal de razão livre do peso da emoção.

Contudo, o novo paradigma nos exorta a harmonizar cabeça e coração. De acordo com Goleman (1996, p. 46) “[...] pessoas com altos níveis de QI são às vezes pilotos incompetentes de suas vidas particulares”.

Da mesma forma, Gardner viu as limitações das velhas formas de pensar sobre a inteligência, quando observou que os dias de glória dos testes de QI começaram durante a primeira guerra mundial, quando dois milhões de americanos foram classificados por meio do primeiro formulário em massa do teste de QI, recém criado por Lewis Terman. Está impregnado na sociedade pensar que as pessoas são inteligentes ou não, que nasceram assim e que a inteligência pode ser medida por um teste de QI decisiva para o sucesso na vida. (GOLEMAN, 1996)

No entanto, o aprendizado não se dá isolado dos sentimentos das crianças. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante para o aprendizado quanto a instrução em matemática e leitura, pois, segundo Goleman (1996, p. 41), “[...] a contínua perturbação emocional cria deficiências nas aptidões intelectuais da criança, mutilando a capacidade de aprender”.

Todavia, o mundo nos coloca diante de uma gama de difíceis opções, neste caso o aprendizado emocional nos facilita a decisão, eliminando algumas opções e destacando outras. Os sociólogos indicam a preeminência do coração sobre a mente nos momentos cruciais, quando indagam porque a evolução deu à emoção um papel tão essencial na psique humana.

Igualmente Gardner (1999, p. 57) ressalta que “o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar-se no mundo das ideias, das sensações e das emoções”.

O abandono emocional parece embotar a empatia, há um resultado paradoxal do abuso emocional intenso e constante, incluindo ameaças cruéis e sádicas, humilhações e simples maldade. As crianças que sofrem tais abusos podem tornar-se hiperalertas para as emoções que as cercam, no que equivale a uma vigilância pós-traumática para detectar indícios que anunciam ameaça. As crianças que não sabem ler ou expressar bem suas emoções sentem-se constantemente frustradas, impotentes, deprimidas e apáticas, além de tornarem-se isoladas. Essas crianças também sofrem na sala de aula, podendo interferir em sua capacidade de aprender eficazmente. (GARDNER, 1999)

O autor ainda alerta para a necessidade da escola criar condições que motivem os alunos a aprender a lidar com as suas próprias emoções e as emoções dos outros.

Entretanto, habitualmente pensamos no ser humano como um ser racional, e frequentemente declaramos em nosso discurso que o ser humano se distingue de outros animais por se racional. Dizer que a razão caracteriza o ser humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção. Ao nos declarar como seres racionais vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que

constitui o nosso viver humano e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

A concepção de Maturana e Varela (1995) do vivo e dos seres humanos como sistemas fechados operacionalmente, autopoieticos e estruturalmente determinados, inutilizou as velhas dualidades: indivíduo x sociedade, natureza x cultura, razão x emoção, objetivo x subjetivo. Ao mostrar que emoções são fenômenos próprios do reino animal, onde nós, humanos, também nos encontramos, e que o chamado “humano” se constitui justamente no entrelaçamento do racional com o emocional, na linguagem, o que fez desabar o imperialismo da razão.

O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. Todas as nossas ações tem um fundamento emocional. As emoções não são o que corretamente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. (MATURANA, 1998).

Todavia, as escolas e a cultura concentram-se na capacidade acadêmica, ignorando a inteligência emocional, encorajando as crianças a desenvolverem uma completa gama de aptidões a que na verdade recorrerão para o sucesso. Desta forma a escola não se torna uma educante de aptidões para a vida.

A partir desses apontamentos convém refletir sobre os currículos escolares que ainda priorizam o cognitivo em detrimento do afetivo, compreender a importância de humanizar o conhecimento, desenvolvendo simultaneamente os aspectos cognitivos e afetivos na escola.

4 AMOR: FUNDAMENTO DO EMOCIONAR E DA EVOLUÇÃO DO HOMINÍDIO PARA SER HUMANO

Maturana (1998) funda o social numa emoção em particular, o amor, por ser esta a emoção que permite a aceitação do outro como legítimo outro na convivência. Uma biologia amorosa passa a ser o fundamento do social, não mais essa razão transcendental com a qual nos acostumamos a nos distanciar do nosso ser biológico. O humano é justo aquilo que se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional.

Certamente, interações baseadas na obediência, na exclusão, na negação, no preconceito não podem ser ditas sociais, pois negam a nossa condição biológica básica de seres dependentes do amor, isto é, negam o outro como legítimo outro na convivência e fazem

adoecer. Instituições e práticas baseadas no argumento da racionalidade e da obrigação são, portanto, antissociais e têm de ser repensadas.

O amor é a condição dinâmica espontânea de aceitação para um sistema vivo, de sua coexistência com o outro sistema vivo, e tal amor é um fenômeno biológico que não requer justificação. O amor é um encaixe dinâmico e recíproco espontâneo, que acontece ou não acontece. É a abertura de um espaço para o outro em coexistência conosco, é um domínio particular de interações, é a fonte de socialização humana e não o resultado dela. (MATURANA, 1998)

Não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. Para que se desse um modo de vida baseado no estar juntos em interações recorrentes no plano da sensualidade em que surge a linguagem, seria necessária uma emoção fundadora particular, sem a qual esse modo de vida convivência não seria possível. Esta emoção é o amor. O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. (MATURANA, 1998)

A emoção fundamental, que torna possível a história da humanização, é o amor. O amor é construtivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Sem aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social, como escreve, de forma veemente, Maturana (1998, p. 24)

[...] só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes, e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem. Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição.

Somos animais dependentes do amor. O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e

espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto.

Nós, seres humanos, nos originamos do amor, somos filhos do amor e somos dependentes dele. Na vida humana, a maior parte do sofrimento vem da negação do amor.

Todavia, os distúrbios da convivência corrigem-se com o restabelecimento do amor. Quando uma criança não cresce no amor, sua fisiologia se distorce, surgindo problemas de desenvolvimento e de relação. Uma criança que não cresce no amor passa a ser uma pessoa que gera uma dinâmica problemática de convivência.

No entanto, cada ser humano é único com direito de ser respeitado em sua individualidade. Maturana (1997) acrescenta três direitos aos direitos humanos, que se encontram expostos no seu laboratório: o direito de errar, o direito de mudar de opinião e também um outro que alguém lhe acrescentou: o direito de ir-se embora, que para ele é semelhante ao direito de mudar de opinião.

Penso que esses três direitos acrescentados são importantes porque constituem uma ampliação da aceitação do outro. Se não podemos cometer erros, estamos num espaço de exigência de perfeição [...] o direito de mudar de opinião é também fundamental porque nós, seres humanos, vamos mudando com o devir. Muda nosso entendimento. Não podemos exigir de nós mesmos, nem dos outros, que sejam permanentemente contingentes com nenhuma postura. Podemos esperar que sejam responsáveis. Mas não posso ser responsável se não tenho o direito de mudar. (p. 50)

Por conseguinte, a emoção que funda o social como a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como um legítimo outro na convivência é o amor. Portanto, comunidades humanas fundadas em outras emoções diferentes do amor, estarão constituídas em outros domínios de ações que não são o da colaboração e do compartilhamento, em coordenações de ações que não implicam a aceitação do outro como legítimo outro na convivência; não serão comunidades sociais. Será que a escola é um espaço de socialização? Vejamos o que diz Pellegrinelli (1999, p. 93):

Há ainda o consenso de que a escola é um espaço de socialização. Como é possível acreditar que estamos propiciando espaços de convivência, quando ainda não sabemos admitir que cada um é diferente e, por isso, pode participar com o outro? A convivência, a co-participação, a socialização não são somente possíveis porque somos diferentes? O ponto de convivência é essa aceitação. Como isso pode ser possível na escola dentro dos padrões, das regras, do que está estabelecido? O que a escola faz realmente é isolamento, não socialização.

Se não há emoção, não há história de interações recorrentes, mas somente encontros casuais e separações. Existem duas emoções pré-verbais que torna isso possível: a rejeição e o

amor. A rejeição constitui o espaço de condutas que negam o outro como legítimo outro na convivência; o amor constitui o espaço de condutas que aceita o outro como legítimo outro na convivência. A rejeição e o amor não são opostos, porque a ausência de um não leva ao outro, mas leva à indiferença. A rejeição constitui um espaço de interações recorrentes que culmina com a separação. O amor constitui um espaço de interações recorrentes que se amplia e pode estabilizar-se como tal. O amor constitui um espaço de interações recorrentes, no qual se abre um espaço de convivência, constituídas na linguagem, que funda o humano. (MATURANA, 1998)

De fato, o amor é um fenômeno biológico cotidiano básico do humano, que frequentemente negamos culturalmente criando limites na legitimidade da convivência, em função de outras emoções. Toda dinâmica de criar consciência de guerra consiste na negação do amor que dá lugar à indiferença, no cultivo da rejeição e do ódio que negam o outro e permitem sua destruição ou levam a ela.

Contudo, não é a agressão a emoção que define o humano, mas o amor, a coexistência na aceitação do outro como legítimo outro na convivência. Não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração. É preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão.

Nós seres humanos, frequentemente, inventamos discursos racionais que negam o amor, tornamos possível a negação do outro como algo culturalmente legítimo. Ensinaamos as crianças, desde pequenas, a rejeitar certos tipos de animais, porque vivemos numa cultura que faz isso, e temos que refletir para evita-lo.

No entanto, se queremos uma educação diferente é preciso criar práticas sociais diferentes. O(a) educador(a) tem o compromisso com a prática social, para que as vivências sejam realmente vivências e não imposição de certos tipos de vivência.

Maturana (1998) adverte que na sociologia tratamos todas as relações humanas como relações sociais, mas, somente as relações com o outro que se derem na aceitação do outro como legítimo outro na convivência, na confiança e no respeito se darão no espaço de interações sociais. Um exemplo de relação humana fundada em outras emoções diferentes do amor é a relação de trabalho, quando ela se funda no compromisso de cumprir tarefas. O mesmo ocorre com as relações hierárquicas. Estas se fundam na negação mútua implícita, na exigência de obediência e de concessão de poder que trazem consigo e, a obediência constitui o poder como negação de relação mútua. O que obedece age com raiva, e na raiva nega o outro porque o rejeita e não o aceita como legítimo outro na convivência. Segundo o autor (1998, p. 71) “É justamente porque as relações de trabalho não são relações sociais que são

necessárias leis que as regulam. No marco das relações sociais não cabem os sistemas legais, porque as relações humanas se dão na aceitação mútua e, portanto, no respeito mútuo”.

Portanto, as relações de poder e de obediência, as relações hierárquicas, não são relações sociais. Assim questionamos, as relações estabelecidas na escola são relações sociais?

5 INTELIGÊNCIA E AFETIVIDADE

Cada vez mais estamos dispostos a reconhecer que o tipicamente humano, o genuinamente formativo não é a operação fria da inteligência binária, pois as máquinas sabem dizer melhor que dois mais dois são quatro. O que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos. De acordo com Restrepo (1995, p. 19):

Há alguns anos, ainda acreditávamos que as máquinas poderiam substituir-nos nas tarefas fundamentais. Ninguém conseguiu inventar um computador capaz de sentir, de comprometer-se com o entorno, de chorar ou de rir. O que caracteriza nosso pensamento, nossa cognição, o que nenhuma máquina jamais poderá suplantar, é precisamente esse componente afetivo presente em todas as manifestações da convivência interpessoal.

Porém, a cultura ocidental em um momento da sua história começou a considerar o afeto como algo secundário. Por consequência, padecemos de um analfabetismo que dificulta compreender as raízes de nosso sofrimento. Alfabetismo que nos impede de encontrar chaves para melhorar a vida cotidiana. Basta lançar um olhar à família para dar-nos conta do montante do sofrimento que carregamos e constatar que aquilo que deveria ser um nicho de amor se converte frequentemente em foco de violência. Da mesma forma, em muitas escolas também se fazem presentes as diversas formas de violência.

No entanto, o corpo constitui a origem dos sentimentos. (DAMÁSIO, 2004). Assim, a estimulação tátil é muito importante para o ser humano, afirma o médico e filósofo colombiano Luiz Carlos Restrepo (1995, p. 48):

Na criança a mielinização de sistema nervoso está ligada à estimulação tátil por parte da mãe ou dos adultos e à atividade lúdica que coloca o corpo em contato com os outros corpos, facilitando assim experiências de tato-pressão e manejo coordenado dos deferentes segmentos corporais. Na falta de estimulação tátil adequada, a criança pode apresentar sérios transtornos em seu sistema imunológico, incompatíveis com a vida, ou alterações cognitivas que dificultam o processo de socialização.

Certamente, o cérebro precisa do abraço para o seu desenvolvimento e as mais importantes estruturas cognitivas dependem deste alimento afetivo para alcançar um adequado nível de competência. Se o cérebro é o órgão social por excelência, é preciso reconhecer que os sentidos se constroem a partir da vivência cultural, em permanente interação com o ambiente e a linguagem.

Meira e Pillotto (2010, p. 48) afirmam que:

[...] o conhecimento acontece nos níveis da racionalidade (argumentação/reflexão e do sensível (emoção, intuição, percepção, imaginação, criação). Ambos devem ser considerados nos processos de ensino e aprendizagem, pois fazem parte do contexto cotidiano e, sobretudo, da experiência humana.

Contudo, a linguagem sobre educação nos contextos de aprendizagem requer a necessidade do elo entre os campos de significação do que se ensina e dos campos de sentido da vida, através de linguagens pedagógicas que ajudem os aprendentes (professores e alunos) a se sentirem bem. A escola precisa preocupar-se em criar e recriar condições para que os aprendentes se sintam em estado de apaixonamento por aquilo que lhes irá proporcionar vida.

A paixão é a grande arte do conhecimento. Muito mais afeições, hábitos e gestos do que argumentos, juízos e palavras nas experiências e aprendizagens. É necessário sair das mesmices das pseudodidáticas feito de palavreado que não ajuda as pessoas a sentirem o gosto de aprender e de estudar.

A paixão deveria ser entendida como elemento constitutivo da maneira humana de captar, compreender e expor aquilo que os humanos entendem como “realidade”; em decorrência deveriam ser rejeitadas e abandonadas todas as concepções de razão elaboradas como contradistintas e separadas da paixão. Pois, segundo Assmann (1996, p. 15)

Não basta a disponibilidade funcional e burocrática da educação (o mero acesso à escola). Para que surjam e se desenvolvam experiências de aprendizagem, os aprendentes devem ser atingidos por um envolvimento que não seja apenas algo que lhes oferece como lição a aprender, matéria a ser incutida e absorvida. Requer-se uma transação comunicativa de apaixonamentos pelo processo de aprendizagem enquanto sinônimo de processos de vida possível e felicidade possível.

Mas, quando prevalece um contexto de pessimismo pedagógico, um clima pesado de ter de cumprir imposições, tende a impedir mais fruição. Assmann (1996) sugere que o ambiente pedagógico tem de ser um lugar de fascinação e inventividade para que o processo de aprender aconteça em todos os sentidos. Faz-se necessário reintroduzir na escola o princípio da morfogênese do conhecimento como algo a ver com a experiência do prazer.

Meira e Pillotto (2010, p. 38) propõem que: “Educar pelo afeto pode ser um caminho possível, um caminho de maravilhamento capaz de modelar e modelar paixões alegres que motivem atos de conhecimento e compreensão compatíveis com os desafios do presente”. Ainda afirmam:

Um fazer pedagógico, portanto, é muito mais do que um lugar ou momento em que se desenvolve uma teoria, uma prática, ou uma reflexão sobre ambas. Ele é uma combinação de memorial afetivo, racional e interativo, com experiências atuais, em que o futuro entra em ação e de modo ainda desconhecido. (p. 129)

Dessa forma, a educação não pode cometer o crime e anular a dinâmica vital de desejos de vida, transformar os aprendentes em meros receptáculos instrucionais. Como sugere Assmann (1998), reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES

A partir desse estudo, considera-se a necessidade de uma educação mais humanista, voltada para o conhecimento sensível nos processos de aprendizagem. É pertinente refletir sobre os currículos escolares que continuam priorizando o desenvolvimento cognitivo em detrimento do afetivo e que as escolas deveriam ser espaços de socialização baseadas no amor, na aceitação, no respeito e como meio de promover a vida.

É preciso caminhar construindo conhecimento para entendimento mútuo, baseado numa reflexiva criatividade social. A escola precisa preocupar-se em criar condições para que os aprendentes (professor e aluno) se sintam em estado de apaixonamento por aquilo que lhes irá proporcionar vida. A educação não pode cometer o crime de anular a dinâmica vital de desejos de vida, transformar os aprendentes em meros receptáculos instrucionais, pensando apenas na transmissão de conhecimentos prontos, acabados.

Não há receita pronta, uma resposta e sim desafios, motivações para pensar. Porém, é preciso estar sensibilizado para perceber o novo, sentir uma dose de surpresa onde couber, estar desejoso por ampliar o horizonte perceptivo e manter acesa a chama da vida, da convivência e do amor.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DAMÁSIO, Antônio. **Em busca de Espinosa:** prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom:** os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. São Paulo: Objetiva, 1996.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento.** Campinas, São Paulo: Psi, 1995.

_____. **A ontologia da realidade.** MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VOZ, Nelson (Org). Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PELLEGRINELLI, Maria. **Revista da educação AEC.** Nº 110/1999.

RESTREPO, Luiz Carlos. **Direito à Ternura.** Bogotá: Arango, 1995.

STRIEDER, Roque. **A aprendizagem como processo corporal.** In: Visão Global: UNOESC, Ano 2, nº 4, 1998.