

# O EXERCÍCIO DA AMOROSIDADE COMO ATITUDE DE MUDANÇA PARADIGMÁTICA PARA A DOCÊNCIA

## THE EXERCISE OF LOVE AS AN ATTITUDE OF PARADIGMATIC CHANGE TO TEACHING

### EL EJERCICIO DE LA AMOROSIDAD COMO ACTITUD DE CAMBIO PARADIGMÁTICO PARA LA DOCENCIA

\*Marina Patrício Arruda

**Resumo:** Vivemos um tempo de incertezas e insatisfações cuja força é capaz de corroer a base do conhecimento estabelecido ou, até sacudir paradigmas ocultos que governam a organização das ideias. No marco de várias contradições, a instituição de ensino é pressionada a revisar-se quanto a transmissão de conteúdos tradicionais alterando esta função a uma maior complexidade. Esse artigo teve como objetivo tecer considerações sobre práticas pedagógicas de professores que marcaram vidas de estudantes na pós-graduação. A análise textual como parte essencial da metodologia de pesquisa desenvolveu-se por meio de um processo que procurou distinguir para imediatamente articular um conjunto de materiais discursivos para a produção de novos discursos. Numa síntese provisória, pode-se afirmar que o processo da escrita possibilitou a atribuição de significados à prática pedagógica de professores que incluem racionalidade e amorosidade às suas práticas. Cabe a educação o aprofundamento de discussões sobre Educação para inteireza, teoria da complexidade, auto-organização e concepção de *autopoiesis* por indicarem a possibilidade de uma práxis inventiva e emancipatória. Assim, dar vistas aos sentidos que certas experiências de formação imprimem à vida de estudantes permite-nos problematizar a prática pedagógica e levar adiante o exercício da amorosidade, como atitude de mudança essencial à docência.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Mudanças paradigmáticas. Racionalidade. Amorosidade.

## 1. INTRODUÇÃO

O paradigma tradicional da simplificação do real nos fez acreditar numa verdade única para o ensino pautado na “transferência de conhecimento”. Com esse critério de racionalidade científica excluímos do humano a dimensão do emocionar que impele a criatividade, o aprendizado com sentido e a construção de si mesmo. Esse paradigma com sua força subterrânea mantém a reprodução, a cópia, a ordem e a generalização. Mas como favorecer a mudança? Como permitir a renovação de uma prática pedagógica imobilizada por metodologias que fortalecem a mesmice pelo repasse de conteúdos?

Becker (2001) nos aponta que a escola poderia se converter em oficinas para construção do conhecimento. O autor alerta para o fato de que são os pressupostos que guiam o conhecimento e acabam por favorecer a passividade ou o protagonismo. Para que os estudantes se posicionem como sujeitos ativos no comando de sua aprendizagem torna-se necessário a criação de um ambiente favorável a problematização da própria ação. Nesse caminho de mudança, proponho uma reflexão voltada à estratégia metodológica utilizada pelo

---

\* Doutorado em Serviço Social (PUC/RS). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Ambiente e Saúde (UNIPLAC/SC). E-mail: profmarininh@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6648-0009.

℥nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 1, p.257-273, Jan./Abr., 2018. ISSN: 2236-0441.  
DOI: 10.32930/nuances.v29i1.5760.

professor que assume a formação de professores. A metodologia, “[...] como estratégia de ação, como caminho que se vai construindo ao mesmo tempo em que se constrói o conhecimento” (MORIN et al., 2003) pode guardar pistas importantes para a renovação da prática docente. Os professores se encontram frente ao desafio da reforma do pensamento, tal como observa Morin (2000) ao propor reflexões teóricas que favorecem a renovação de nossa prática docente.

Vivemos um tempo de incertezas e insatisfações cuja força é capaz de corroer a base do conhecimento estabelecido ou, até sacudir paradigmas ocultos que governam a organização das ideias. No marco de várias contradições, a instituição de ensino é pressionada a revisar-se quanto “uma instituição transmissora de conteúdos tradicionais inerentes a sua função educadora”, alterando esta função a uma maior complexidade. Nesse sentido, é necessário privilegiar capacidades mais complexas potencializando no sujeito que aprende um pensamento capaz de articular raciocínio lógico (razão) e sensibilidade humana (emoção) rumo ao desafio de educar para a inteireza. Japiassu (2006), Morin (2003), Portal (2006) e Wilber (2007) discutem o termo inteireza como a “Qualidade do que é inteiro” e destacam a impossibilidade da educação seguir fragmentando consciências por desprezar a multidimensionalidade do humano.

É uma tendência de nossa época estudar fenômenos complexos, vários cientistas e pesquisadores se vêm envolvidos na busca de fundamentação para um paradigma científico capaz de revolucionar o processo de conhecimento. Considerando que a lei de causa e efeito não funciona para sistemas complexos (MORAES & LA TORRE, 2004), o professor é chamado a ampliar seu olhar às múltiplas realidades, múltiplas interações e interpretações presentes na sala de aula. Ali cada um catalisa uma dinâmica operacional diferente, movimento que impede a determinação prévia do que irá acontecer com o aprendiz. Isso porque o ambiente influencia e é influenciado por quem dele participa como afirmam Maturana e Varela (1995).

Na articulação dessas ideias buscamos refletir a docência na lógica do paradigma de complexidade por entender que todo paradigma traz consequências aos processos de construção de conhecimento e de aprendizagem.

Dependendo dos referenciais utilizados, sabemos que todo paradigma tem implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas importantes, que explicam o funcionamento da realidade e do que é cognoscível. Do ponto de vista epistemológico, cada paradigma nos permite fazer uma leitura do que é conhecimento a partir de diferentes enfoques, mesmo o conhecimento do senso comum (MORAES & LA TORRE, 2004, p.248).

Método/metodologia/estratégia nos revela um conjunto de pressupostos epistemológicos que configuram uma maneira de pensar e agir pedagógicos. Por muito tempo nos entregamos à racionalização (modelo mecanicista e determinista) procurando um sistema lógico, perfeito e fechado para apoiar a ação pedagógica do professor acostumando-o a “[...] transmissão de conhecimento. Romper com esse paradigma é assumir uma racionalidade aberta para dialogar e debater ideias” (MORIN, 2000, p.23).

Perturbações significativas advindas do campo de atuação como profissional da educação permitiram também minha auto-organização desencadeando mudanças estruturais na minha forma de compreender e agir ao educar. Lembro-me como era comum prescrições que aconselhavam a evitar tratar as expressões subjetivas e emocionais em sala de aula. Por experiência fui aprendendo que lidar com as emoções é a forma mais clara de lidar com as “questões reais” da educação e da vida. As emoções como raiva, frustração, mágoa ou alegria, contêm incertezas perturbadoras que refletem oportunidades importantes para a problematização e reconhecimento de nossas ações. Assim, não podemos mais manter uma visão estreita e limitada baseada numa cultura que as desvaloriza. Entender que todo sistema racional tem fundamento emocional é aceitar que determinadas situações emocionais abalam sobremaneira a razão e “[...] quando falamos em emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que um animal se move” (MATURANA, 1997, p. 22), não há ação sem emoção, ela guia nossos atos.

Entretanto, razão e emoção são tratadas como antagônicas e oponentes. O pensamento simplificador elimina a contradição (MORIN, 2001) e coloca a emoção como algo a ser controlado a todo o tempo pela razão. A própria história do ocidente foi pautada na busca de uma razão “sem ruídos” e por um longo tempo o homem apostou numa razão sábia e neutra, em oposição a uma razão passional. Foi justamente no conflito entre razão e emoção, que a razão se impôs e favoreceu o conseqüente apagamento de nossas emoções.

Estudos de Maturana (1998) fortalecem o pensamento complexo ao propor o rompimento com a premissa ocidental baseada na dicotomia corpo/mente para conceber o ser vivo como sistemas autopoieticos. Nessa direção, conceitua as emoções como “*disposições corporais que especificam domínios de ação*” e recomenda pensar o humano constituído pelo entrelaçamento do emocional com o racional. Para esse autor, é a emoção (domínio de ação) que desencadeia uma ação. Portanto, para compreender qualquer atividade humana é preciso estar atento à 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, 1997). Nessa perspectiva, quando muda a emoção muda também a nossa estratégia em relação a

construção de argumentos e de conversações. Assim, as emoções passam a ser elemento mobilizador para as práticas pedagógicas que traçamos para o cotidiano da prática docente.

Procurando estabelecer relações entre razão e emoção para construir conhecimento sobre a prática pedagógica respaldada pela *reforma do pensamento*, (MORIN, 2000) propus um estudo com o objetivo de conhecer práticas docentes que marcaram vidas na pós-graduação. Nesse contexto de formação de professores para o ensino superior, não há como seguir negligenciando histórias de vida, experiências e memórias que permitem pistas preciosas para a reforma da docência no ensino superior. Nesse sentido, professores de um Programa de Pós-graduação de uma Universidade do sul do Brasil foram convidados à registrar memórias, por meio de relatos sobre um professor que tivesse marcado sua trajetória de formação na pós-graduação em educação.

## 2. MERGULHO METODOLÓGICO

O processo de construção das análises textuais oriunda de um “[...] mergulho em processos discursivos” (MORAES, 1999), foi o meio pelo qual busquei compreender os discursos dos pós-graduandos assumindo como pesquisadora e sujeito histórico, a continuidade da construção de um novo texto. O momento da análise textual é pautado na elaboração de uma estrutura textual nova, para tanto o pesquisador se dedica à produção de um *metatexto*<sup>1</sup>, que renovado pelas análises dos relatos colhidos para essa pesquisa, serviram de base à emergência de novos discursos.

O levantamento dos dados para essa pesquisa foi baseado no uso de “cartas como instrumento de pesquisa” (PORTAL *et all*, 2011) que foi adaptado para colher depoimentos à distância. instrumento que chamei de “relato digital”.

A primeira aproximação dos sujeitos escolhidos para essa interlocução se deu durante uma aula da disciplina “Prática de Pesquisa” que integrava mestrandos e doutorandos de um Programa de Pós-graduação em Educação. Ali em interação com estes estudantes, tive a oportunidade de apresentar a proposta dessa pesquisa e de problematizar o contexto atual vivido por nós, pesquisadores do século XXI frente a emergência de um pensamento complexo. Por meio de uma conversação sobre paradigmas educacionais emergentes, busquei estabelecer um clima de confiança mútua para que o referido grupo colaborasse e se interessasse pela a pesquisa. A conversação, no sentido atribuído por Maturana (1997) de “dar voltas com o outro”, constituiu-se um elemento fundamental para a pesquisadora/pesquisa na

---

<sup>1</sup> Denominação de Navarro e Diaz, 1994.

busca das informações necessárias à compreensão do sentido das experiências vividas por aqueles estudantes em relação aos professores no ensino superior que fizeram a diferença em suas vidas.

Lembrar o passado e escrever sobre ele não é uma atividade inocente como se julgava ser até bem pouco tempo atrás. As histórias guardam as memórias objetivas e subjetivas, “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens”(LE GOFF, 1994, p.477). Em se tratando de uma reflexão voltada às práticas pedagógicas no ensino superior e num movimento mais geral, à formação de professores, é que o resgate da memória de estudantes pode gerar reflexões fundamentais para a docência do século XXI.

A análise textual (MORAES & GALIAZZI, 2006), como parte essencial da metodologia de pesquisa, considerou o que Morin (2003) chama de dialógica, dois movimentos antagônicos e ao mesmo tempo complementares: o primeiro de desconstrução e outro de reconstrução. Para o autor, o termo dialógico quer dizer duas lógicas, dois princípios que se unem sem que a dualidade se perca nessa unidade. Assim, esse estudo desenvolveu-se por meio de um processo que procurou distinguir para imediatamente articular um conjunto de materiais discursivos para a produção de novos entendimentos sobre o objeto investigado.

O movimento inicial da análise, denominado de unitarização dos dados e informações, foi o momento de desmembrar textos dos relatos em unidades de significado levando em consideração o fenômeno em sua globalidade tendo como guia o objetivo proposto para a investigação. Como pesquisadora, procurei estar consciente de que sou influenciada por meus referenciais, cultura e valores, entendendo que todos os textos são frutos de interpretações. Morin (2000) afirma que são traduções que fazemos a respeito de uma realidade e que coloca em questão nossa própria subjetividade excluindo da análise textual qualitativa a possibilidade da neutralidade. O material textual (relatos) continha a memória das experiências vividas por todos os sujeitos que participaram de sua produção.

Logo no início da análise observei o surgimento de algumas dimensões relacionadas ao “fazer do professor”, ao “ser professor” e o “efeito da atuação desses professores no emocionar do aluno”. Nesse sentido, redobrei minha atenção à emoção despertada pelas histórias guardadas pela memória que funcionou como elemento dinamizador do processo metadiscursivo.

Pela instigante reflexão de Bruno Latour (2000), fui acatando a ideia de não me prender a um fato pronto (pensado no início da pesquisa/ predeterminado como problema/objetivo)

que apontava para a prática pedagógica de professores que marcaram a vida de seus alunos no ensino superior, para estar atenta aos movimentos guardados naqueles relatos, construídos a partir de suas sensibilidades em interação com suas lembranças. Segundo Latour, a forma de darmos um salto qualitativo passando de “fatos e máquinas para processos e práticas” é colocando a ciência em ação, nos apresentando como sujeito e objeto das pesquisas que fazemos. De minha parte, já tinha claro que não andava em busca de verdades/certezas, mas de modos de ensinar a vida que juntassem razão e emoção com vistas à uma Educação para Inteira.

Ao longo da análise textual procurei seguir a risca a crítica de Yus (2002) sobre o fato da tradição cartesiana ter se encarregado de priorizar a fragmentação de dimensões humanas como razão-emoção, corpo-espírito. Pela discussão desse autor, não é de se estranhar que os educadores sigam priorizando conteúdos em detrimento de valores, atitudes de amorosidade. Nesse exercício de compreensão pude observar que não há como separar o “professor da racionalidade do professor da amorosidade”. Não há ação humana sem emoção e na redação desse metatexto não houve também como separar o ser e o fazer do pesquisador. Cabe então salientar a emergência do entrelaçamento das ideias de nove estudantes entre mestrandos e doutorandos, e ainda a pesquisadora na composição das considerações que se seguem.

### **3. MERGULHO DISCURSIVO: O PROFESSOR DA RACIONALIDADE SERIA O MESMO DA AMOROSIDADE?**

O trabalho do professor não é puramente técnico já dizia Giroux (1997) ao defender a formação de professores reflexivos para se tornarem profissionais transformadores. Assim, a formação do professor deve se basear na racionalidade prática e reconhecer a experiência como fonte de formação. O professor é sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional: ele é um prático reflexivo e autônomo, um articulador dos saberes adquiridos no seu fazer docente (SCHON, 1991).

Morin (2000) contribuiu para essa reflexão por destacar que o ser humano tem uma unidade ao mesmo tempo física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica. Entretanto, para o autor, esta unidade complexa da natureza humana tem sido desintegrada ao longo de seu processo de formação pela segmentação proposta pelas disciplinas. Este modelo tem dificultado o protagonismo e a autonomia dos sujeitos envolvidos diretamente no processo sociocultural da educação. No caso específico da formação de professores-mediadores, surgiram metodologias eficazes indicando a necessidade de se lidar com o conflito, desenvolvidas a partir de ideias da abordagem metacognitiva, na qual o mediador evita as

práticas estritamente lineares e se propõe a refletir a partir de um novo paradigma educacional (ARRUDA & ARRUDA, 2010). Essa ideia está contida na postura dialógica que elimina o combate com o real: “O desafio da complexidade nos faz renunciar para sempre ao mito da elucidação total do universo, mas nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo” (MORIN, 2007, p. 189 e 191).

Nesta nova proposta, se firma um pensamento complexo e enredado para a compreensão de unidades de significados. Procurei trabalhar a emergência de entendimentos que permitiam juntar a ideia de amorosidade (MATURANA, 1998) à racionalidade (MORIN, 2003) presentes nos relatos.

Nesse mergulho discursivo identifiquei que o “fazer do professor” ganhava destaque em diferentes depoimentos e de forma sempre associada ao “ser professor”. Um dos relatos se referiu à “oportunidade de aprender com professores maravilhosos, detentores de muito conhecimento(R2)”, adjetivando e distinguindo, logo na primeira frase, aqueles professores que fizeram a diferença na sua vida. O terceiro narrou o que sua memória trouxe “Profissional que demonstrou conhecimento, interação e muita disposição (R3)”, mostrando que não há como distinguir “o ser do fazer”. Essa é a conexão entre “racionalidade/afetividade/pulsão no conhecimento” (MORIN, 1996, p. 105) que ganha destaque na tessitura desse texto que seguindo os relatos questiona “o professor da racionalidade seria também o da amorosidade?”

Os depoimentos me levaram a pensar relacionalmente, pelas orientações de Morin (1996, p.187), “tudo que isola um objeto, destrói sua realidade”. O Objetivo da educação e a trajetória do educador, o conhecimento e a interação receptiva, são partes constitutivas de uma totalidade integrada. Assim, o desafio da construção desse texto não pôde fugir à proposta do “[...] discutir sem dividir. Pensar a complexidade é respeitar a tessitura comum, o complexo que ela forma para além de suas partes” (MORIN, 1996, p. 248). A crítica às especializações que o homem fez em busca do conhecimento é necessária, pois na tentativa de nos aproximar do cientificismo nos afastamos do humano. Hoje há de se rever o conceito simplista e linear de formação que abrange apenas o conhecimento racional (conhecimento do conteúdo). A formação é muito mais ampla e complexa, envolve uma “[...] teia de relações biológicas, emocionais, intelectuais e espirituais em que se insere a condição humana” (UNGARETTI, 2005, p. 33).

Esse entrelaçamento aparece nos relatos e mostra a impossibilidade de seguirmos insistindo na separação entre “ser e fazer”. Maturana e Varela (1995, p 66) insistem no fato de que nossa experiência está indissociavelmente enlaçada à nossa estrutura, pois “[...] não vemos o ‘espaço’ do mundo; vivemos nosso campo visual. Não vemos as cores do mundo;

vivemos nosso espaço cromático”. Essa indissociabilidade se deve ao fato de produzirmos um mundo dentro da relação ser/fazer, sendo essa a nossa autopoiese (autoprodução de si).

Outros depoimentos deram destaque a atributos contidos no fazer dos professores; “Sempre muito organizada, conseguia expor com clareza e competência sua opinião”, ou “proporcionava momentos de importantes debates na aula (R5)” e outro estudante, na mesma perspectiva, declarou que a professora “Demonstrava estudar bastante e exigia que nós produzíssemos bastante, através de muita leitura e escrita. Em sua metodologia de ensino demonstrou na prática o pensamento de Paulo Freire”.

O depoimento acima destaca a teoria/conteúdo articulada à prática do professor ao lembrar a contribuição de Freire para a Educação como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (1996, p. 125). Na educação como prática da liberdade, o ser humano é visto como um ser consciente, sujeito da história porque participa dela.

A articulação teórico-prática é destacada em vários relatos. Provocados a retomar pela memória um professor que marcou sua vida no ensino superior, os pós-graduandos referiram ao ser de inteireza; aquele que “faz e é” ao educar “[...] mostrando ser possível fazer a diferença, iluminando uma Educação Superior de Inteireza” (PORTAL, 2007, p.39). Convém então destacar que o homem não nasceu humano, mas se tornou humano num processo contínuo de aprendizado, marcado por evoluções, adaptações e construção cultural. Desse modo, a “[...] aprendizagem da compreensão e da lucidez e a mobilização de todas as aptidões humanas” (MORIN, 2000, p.54) são condições que podem ser continuamente regeneradas por meio do ato de educar. Dar continuidade ao processo de hominização implica a construção da

[...] complexidade do processo de formação numa abordagem centrada em um sujeito de inteireza (autoformação – mente, corpo, coração, espírito), orientando-o individual e coletivamente no exercício de ampliação de sua própria consciência com significativas repercussões para uma vida mais plena, digna de qualidade. (PORTAL, 2007, p.288).

Mas afinal, o que é uma prática pedagógica? Qual o entendimento dos mestrandos e doutorandos sobre esse conceito e como buscaram traduzi-lo? Aqui é preciso retomar a discussão que permeia esse metatexto, pois de fato ao longo de nosso processo de formação, nos ensinaram a separar os saberes da experiência das coisas, dos processos da vida. Com naturalidade isolamos conhecimentos teóricos dos práticos, conteúdo da forma. Na sala de aula seguimos separando conteúdo curricular e método de ensino. E muito embora nossas aulas sejam propostas para discutir a razão, campo onde brota a emoção, tratamos metodologia como procedimentos, técnicas desenvolvidas longe do campo experimental. Porém, são as interações que permitem a construção do tecido que une o ser e o fazer do

professor. E toda teoria pressupõe uma metodologia. O professor como produto e produtor de seu mundo traz entremeadado à sua prática “sentidos” e nossos alunos, historicamente situados, também se auto-produzem produzindo o mundo.

Bruno Latour destacam que:

(...) a construção de fatos e máquinas é um processo coletivo. (...) Quando nos aproximamos de lugares onde são criados fatos e máquinas, entramos no meio das controvérsias. Quanto mais nos aproximamos, mais as coisas se tornam controversas. Quando nos dirigimos da vida ‘cotidiana’ para a atividade científica, do homem comum para o da ciência, dos políticos para os especialistas, não nos dirigimos do barulho para o silêncio, da paixão para a razão, do calor para o frio. Vamos de controvérsias para mais controvérsias. (...) Na verdade, o barulho é maior, e não menor. (2000, p.53)

O paradigma cartesiano, por definição o paradigma da simplificação, nos condenou à separação: corpo e alma, sujeito e objeto, ser humano e natureza, expulsando da prática pedagógica a subjetividade e a emoção. Essa fragmentação ética abalou o processo de construção do ser humano de inteireza. Relatos apontaram essa junção: “coerência em suas atitudes como professora e sua opinião diante de acontecimentos e fatos históricos educacionais (R6)”. Outro relato sinaliza que a “cada aula é estabelecido relações de afetividade e construção de saberes, através da reflexão, da discussão em grupo e da liberdade de expressão (R7)”. Esses relatos que nos fazem refletir sobre a formação humana: será que os sistemas educacionais clamam pela educação integral?; o que privilegiamos como professores?

A escolha de estratégias metodológicas não é aleatória, ela vem imbricada por um olhar de “não-neutralidade”. Yus (2002) afirma que o cartesianismo além de fragmentar também estabeleceu hierarquias, reprimindo a emoção considerada como uma expressão primitiva, mas, como afirma Maturana (1997) o fundamento emocional do racional é uma limitação mas sua condição de possibilidade. Seguindo os relatos;

[...] houve em nossas aulas a conversação, enquanto possibilidade de emocionar o outro, desencadeando novas ações que despertaram um novo emocionar, fazendo com que saíssemos do habitual, direcionando-nos para um novo domínio de ações – o de conhecermos o diferente e pensarmos diferente por sermos diferentes (R8).

A experiência pedagógica é sempre um encontro e, como tal, um desequilíbrio entre os que dela participam. Bem no sentido “dialógico” pode se tornar ao mesmo tempo um momento de “parceria e de resistência”, dependendo da relação que se estabelece entre professor e aluno. Mas, é o professor quem cria o espaço para que o aluno ocupe, que por adesão deliberada passa a ser o lugar do protagonista (GRILLO, 2008). A formação não ocorre por assimilação de discursos, mas por um processo de experimentação capaz de levá-lo a assumir posturas de liberdade, respeito à diferença, responsabilidade. Assim, a postura que o

professor assume em seu relacionamento com os alunos tem mais efeito no processo de formação do que o simples discurso. Vejamos um dos relatos:

[...] a valorização do que sabíamos, e em especial do que estávamos aprendendo. Para a sua disciplina, nós tínhamos que desenvolver atividades analíticas e realmente nos aprofundar no que estava sendo solicitado, diferente das outras matérias que reproduzíamos conceitos (R8).

O diálogo aproxima docente e estudantes fortalecendo o desejo de aprender, do despertar desse desejo como condição da realização do ensino. Grillo (2008) ressalta a importância de tornar o encontro na aula universitária não uma obrigação, mas um convite à participação espontânea de troca de experiência, sem imposições. Outras ponderações se associam ao R9 sobre os professores “[...] seu objetivo era muito mais do que a nossa aprovação na disciplina”, tinha por objetivo o nosso real aprendizado, o incremento da nossa cultura geral sobre o mercado financeiro e, especialmente, o nosso aprendizado para a vida”.

A construção de sentido cruza os relatos asseverando aportes teóricos que destacam a emoção como dinamizadora da memória e da lembrança. Assim, ao atribuírem sentido, os estudantes desenham práticas metodológicas relacionadas à figura do professor que o marcou por sua forma de “ser e fazer” educação; “Tu trabalhas de um jeito muito diferente do meu, em alguns momentos até te achei um pouco desorganizado(R6)”.

O que a princípio foi visto como desordenamento marcou sua vida porque trouxe junto a diferença, a possibilidade de mudança. Referindo-se à mesma professora o estudante diz:

Ela me ensinou diversas formas de avaliar, a diferença entre medir e avaliar, os tipos de avaliação. Me ensinou a filosofia da avaliação, o ato de diagnosticarmos para melhorar, para corrigir, para aprimorar, e não somente medir. Lembro e concordo como hoje ela falando em aula: “a avaliação já nasceu injusta”. Desde aquele dia, me tornei um professor e profissional melhor, menos preocupado com a nota final do aluno, e sim com o processo (RELATO 6).

A dificuldade da avaliação e a possibilidade de mudança paradigmática pela qual clama a educação. Para a avaliar não basta medir, é no processo que o ser de inteireza desponta. O relato acima destaca esse aprendizado e a necessidade de conhecer as relações todo/parte.

Yus (2002) afirma que a educação necessita de um educador consciente e capaz de restabelecer conexões em todas as esferas da vida. Para alcançar o pensamento transdisciplinar, a visão deve ser de integração global do processo de ensino aprendizagem.

Abaixo o registro da admiração e respeito pelo professor;

[...] fiquei surpresa ao perceber que, mesmo explicitando que sua trajetória era fortemente marcada pela Psicanálise, você não depreciou nem deu maior importância a nenhuma escola, sendo sensacional ao fazer a importante observação a respeito da complementaridade entre estas visões, pois nenhuma apreende o fenômeno humano integralmente. minha frustrante experiência de graduação residia justamente na tendência dos professores só ensinarem o conteúdo que lhes interessava. (RELATO 9).

Como forma de compreender a realidade, a complexidade exige que ponderemos a Educação como um processo de formação integral (MORAES; TORRE, 2004), daí a importância de todos os saberes e escolas que originaram o conhecimento científico. Os fenômenos educacionais passam a ser analisados como processos constituídos pela complexidade de suas inter-relações, em permanente mudança e transformação. O que pode ser verificado no depoimento que se segue por destacar a necessidade de múltiplos saberes:

[...] difícil fazer uma separação, em aula, de quanto estávamos falando sobre espiritualidade, sobre liderança, sobre psicologia, sobre administração, sobre metodologia, pois a multidisciplinaridade realmente acontece. A Sra... inspira a termos vontade de estudar cada vez mais e nos mostra que todo o conhecimento é importante (RELATO 4).

A teoria da complexidade nos leva a compreender e explicar a realidade educacional mostrando que esta não é apenas feita de racionalidade e de fragmentação. No processo de formação, também acontecem processos intuitivos, emocionais e sensíveis. Esses momentos são marcantes na nossa vida se firmando na memória dos seres humanos como agradáveis lembranças, conforme relato 5;

Percebíamos que ele trabalhava com amor, com muita paixão. Tinha plena consciência do seu papel enquanto educador, não só de filosofia, mas suas aulas expressavam valores que ele acreditava e tentava, pelo seu testemunho, transmitir para nós. Ele deixou um grande legado, o legado de um educador que trabalhava com paixão, com amor pela causa e pelo que fazia.

A amorosidade é o tom do depoimento e da relação pedagógica estabelecendo profunda relação com o pensamento de Freire (1996, p. 79-80): “[...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação [...]. O amor distingue a prática pedagógica desse professor, essa distinção possibilita a interação e o aprendizado. O educador que trabalha a partir da amorosidade, é capaz de dar voltas com o outro pelo diálogo e pela escuta.

Nos depoimentos, há a ideia de não importa a metodologia, conforme o relato 5:

Qual a metodologia que ela utiliza? NÃO SEI...o que posso é apontar apenas alguns atributos a ela e que são considerados muito importantes como:- cativante, transparente, inteligente, comprometida, meiga, humana, transcendental, inovadora...Olhar humanizador!

Seja qual for a estratégia metodológica utilizada, destacamos que estão presentes valores, características e sensibilidade. O ser e o fazer do professor incluem a capacidade de despertar o emocional nos estudantes. O professor da racionalidade é também o da amorosidade, do mito e do delírio “[...] o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício” (MORIN, 2001, p. 58-59).

Vários relatos nos dão conta do entrelaçamento entre razão e emoção, técnica e sensibilidade. Muitos lembraram a “recepção calorosa e a atenção prestada”, o “acolhimento,

presteza e alegria ao falar com seus alunos”, “o amor pela profissão e dedicação ao processo de ensino e aprendizagem” e as “ações de orientação, pautadas no reconhecimento do outro, como das suas potencialidades e não somente de direcionamento ou obediências acadêmicas”. Estas expressões se distribuem por vários depoimentos que destacaram a postura do professor como fundamental à aprendizagem “[...] uma vez que toda a experiência de aprendizagem tem início com a afetividade e as relações afetivas no espaço escolar iniciam com a atenção destinada aos alunos” (PORTAL,2011).

Outros apresentaram, com base em suas lembranças, algumas situações de contextos de vida do professor: “a imagem de uma professora que soube desde o primeiro dia de aula acolher os alunos na sua diversidade, com respeito e carinho”; “vê-la muito cedo com a mesa rodeada de papéis e uma simpatia e energia encantadora” (R8). A prática pedagógica do professor é construída de relações de boa convivência e de uma profissionalidade ética, de qualidade e criativa que acaba por despertar no educando relações de carinho e de idealização, como afirma Portal (2011).

Ao misturar amorosidade e racionalidade, os pós-graduandos sintetizavam a importância de uma inteligência geral (MORIN, 2003), apta ao trabalho com a complexidade da sala de aula. A conveniência de uma inteligência geral para que se possa enxergar a multidimensionalidade humana. A especialização só faz sentido se inserida num todo e conectada às partes. Assim, o professor comprometido com a multidimensionalidade humana vai emergindo de adjetivos variados como; amigo, feliz, afetivo, profissional amoroso:

Seu jeito de lecionar era muito afetivo e ao mesmo tempo pedagógico. Ele era muito simples, acessível, amigo e sincero com os alunos, dando conselhos em forma de aviso fraterno, pois sabíamos que era para o nosso bem. (RELATO 6). Esta educadora é fantástica, sempre muita energia, muito brilho no olho, acreditava e conhecia o que ensinava. Me passava congruência na sua fala e na sua caminhada pessoal e profissional. Me mostrava ser uma pessoa feliz, resolvida e, por consequência, uma ótima profissional. (RELATO 5). Primeiro, a afetividade. Não há como estar na sua aula e não sentir o seu amor. O seu amor pela profissão, pela vida e por nós, seus alunos. Essa maneira de agir nos mostra: 1 – que não há motivo para ter um distanciamento entre professor e aluno; 2 – não deixamos de ser profissionais ao sermos afetivos (e porque não dizer “nós mesmos”). (RELATO 8).

Relatos que mostram a necessidade de se resgatar valores humanos e solidários, assim, não há motivo para seguirmos separando razão e emoção. Somos seres emocionais, a emoção pode distinguir e dar sentido às aprendizagens que favorecemos em sala de aula:

[...] Um episódio marcante em sua aula foi quando o carro de uma colega, estacionado em frente à universidade, foi arrombado. Ao invés de simplesmente ignorar a saída da colega para resolver o “problema dela”, você interrompeu a atividade que vinha desenvolvendo e começou a se e nos perguntar o que aquilo significava. Era visível o quanto você se sentiu envolvido com o acontecimento. Você foi muito autêntico, pessoa inteira. Afinal, se estávamos todos juntos naquele

instante em que o arrombamento ocorreu, o fato também tinha relação com cada um de nós, era também “problema nosso”. Isso abriu os sentidos de muitos de nós para percebermos nosso papel e nossas implicações no mundo, uma consciência das nossas interrelações. Foi genialmente simples e simplesmente genial! (RELATO 7).

A genialidade da interdependência dos problemas e soluções proclamada por Capra (1990), realça a responsabilidade de cada um no contexto que habitamos. Mesmo que por muito tempo tenhamos nos entregado à racionalização buscando um sistema lógico, perfeito e fechado para apoiar a ação pedagógica chegou o momento da racionalidade (MORIN, 2000) e da religação dos saberes. A inovação da prática pedagógica passa pelo professor capaz de assumir-se como mediador de emoções (ARRUDA, 2012) num mundo cujas relações sociais apresentam-se cada vez mais complexas. O desafio, relacionando o depoimento acima, está em conscientizar-nos das interrelações, responsabilidades sobre o mundo colocando-nos em permanente reflexividade em prol do pensamento articulador e solidário.

Educar refere-se aos processos sociais relativos à aprendizagem- que se traduz na dimensão pessoal pela percepção sensível, capacidade reflexiva e atuação objetiva e dialógica na realidade e que ocorre, por meio de mediações sociais e ecológicas que se manifestam nas esferas individuais e coletivas por nós compartilhadas, pressupondo, em seu movimento constitutivo, os lugares e o momento histórico em que vivemos. Educar implica, portanto, ousado salto quântico, integrando efetividade à afetividade, razão ao coração, sensação à intuição, ciência à consciência. (LOUREIRO, 2004, p.275).

Vale destacar a importância da Educação para a Inteiraza (CATANANTE, 2000), aquela capaz de possibilitar ao ser humano reflexões sobre questões básicas da vida como nosso modo de agir, nossa capacidade de sentir esperança, de atribuir significado e de construir uma convivência harmônica entre as pessoas. Nesse sentido, quanto mais mergulhamos nos discursos mais cresce a ideia de que é “[...] impossível separar as dimensões pessoais e profissionais [dos professores]” (NÓVOA, 2009, p. 38, grifo nosso).

Nesse sentido, destacamos que o relato abaixo destaca a questão da singularidade de um e das possibilidades que emergem no cotidiano da educação;

Simplesmente uma pessoa SINGULAR, ÚNICA...não me recordo de nenhuma outra professora que tenha as mesmas características que ela. Tentar explicar com palavras tal empatia não conseguiria, apenas lembro-me de seu jeito encantador e motivador de ser. Foi a primeira professora que falou muito de leve sobre espiritualidade... (RELATO 9).

A educação é uma atividade que se manifesta por um processo de aprofundamento da relação entre experiência pessoal, vida social e profissional. Catanante (2000) afirma que é preciso privilegiar o desenvolvimento do Ser Integral e compreender que o ser humano integra diferentes dimensões: corpo, mente, espírito, etc. Em algum momento será preciso problematizar essa inseparabilidade de forma pertinente conforme se lembrou de relatar essa estudante.

Aqui não está em jogo o monitoramento de “fatos e máquinas”, mas a compreensão de

que a prática pedagógica precisa abrir espaço para *conversações* sobre emoções, intenções, crenças, as tramas dialógicas e os domínios simbólicos dos envolvidos no processo. Por esse compromisso, buscamos analisar os discursos dos mestrandos e doutorandos que aceitaram registrar suas memórias sobre os professores que marcaram suas vidas ao longo do ensino superior.

#### 4. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Ao nos apoiarmos nas reflexões de Maturana, aprendemos que a amorosidade e a comunicação são termos intrinsecamente ligados. O processo da escrita dos relatos possibilitou a atribuição de significados à prática pedagógica de professores que fizeram a diferença na vida de pessoas por articularem racionalidade e amorosidade. Por sua vez, convém lembrar que a comunicação não manipula o sujeito, mas o envolve na trama de seus próprios afetos e lembranças permitindo problematizações importantes.

Ao longo dessa construção, refletimos sobre os processos de formação pelos quais passamos e relembremos posturas que marcaram profundamente nossa vida, o que nos motiva a questionar: até quando investiremos numa educação voltada à lógica de não complexidade deixando fora a multidimensionalidade humana?. Questão que diz respeito à formação dos mestres e doutores que retroalimentarão a docência nas instituições de ensino brasileiras nos próximos anos, e que distingue a investigação aqui apresentada por sua função reflexiva ao permitir o conhecimento de uma realidade para nela intervir e, possivelmente, modificá-la. Cabe a educação o aprofundamento de discussões sobre Educação para inteireza, teoria da complexidade, auto-organização e a concepção de autopoiese que acabam por indicar a possibilidade de uma práxis inventiva e emancipatória.

Numa síntese provisória, afirmamos que o processo da escrita dos relatos possibilitou a atribuição de significados à prática pedagógica de professores que incluem racionalidade e amorosidade às suas práticas. Portanto, nossa condição de pesquisadores não pode nos afastar de nossos ideais de mudança e da busca por uma educação “humanizadora e afetiva”. Assim, dar vistas aos sentidos que certas experiências de formação imprimem à nossa vida e, que de certa forma, as definem, é essencial para a problematização da prática pedagógica. Dessa reflexão resultou a necessidade contínua do exercício da amorosidade como atitude de mudança essencial à docência.

## THE EXERCISE OF LOVE AS AN ATTITUDE OF PARADIGMATIC CHANGE TO TEACHING

**Abstract:** We live in a time of uncertainty and dissatisfaction whose strength is capable of eroding the knowledge base established or even shake hidden paradigms that govern the organization of ideas. Within the framework of various contradictions, the educational institution is pressed to review how much the transmission of traditional content changing this feature to greater complexity. This article aims to make considerations about pedagogical practices of teachers that have marked the lives of students in graduate school. The textual analysis as an essential part of the research methodology was developed by a process that searched to immediately distinguish articulate a set of discourse materials for the production of new addresses. A provisional synthesis, it can be said that the writing process enabled the attribution of meaning to the pedagogical practice of teachers including rationality and loveliness to their practices. It is education the discussions on deepening education completeness, complexity theory, self-organization and the design of autopoiesis because they indicate the possibility of an inventive and emancipatory praxis. So, give views to the senses that some training experiences print the lives of students allows us to problematize the pedagogical practice and carry forward the exercise of loveliness as an essential change in attitude to teaching.

**Keywords:** pedagogical practice. paradigmatic changes. Rationality. Loveliness.

## EL EJERCICIO DE LA AMOROSIDAD COMO ACTITUD DE CAMBIO PARADIGMÁTICO PARA LA DOCENCIA

**Resumen:** Vivimos un tiempo de incertidumbres e insatisfacciones cuya fuerza es capaz de corroer la base del conocimiento establecido o, hasta sacudir paradigmas ocultos que gobiernan la organización de las ideas. En el marco de varias contradicciones, la institución de enseñanza es presionada a revisarse en cuanto a la transmisión de contenidos tradicionales alterando esta función a una mayor complejidad. Este artículo tuvo como objetivo tejer consideraciones sobre prácticas pedagógicas de profesores que marcaron vidas de estudiantes en el posgrado. El análisis textual como parte esencial de la metodología de investigación se desarrolló por medio de un proceso que trató de distinguir para inmediatamente articular un conjunto de materiales discursivos para la producción de nuevos discursos. En una síntesis provisional, se puede afirmar que el proceso de la escritura posibilitó la atribución de significados a la práctica pedagógica de profesores que incluyen racionalidad y amorosidad a sus prácticas. Es la educación la profundización de discusiones sobre Educación para entereza, teoría de la complejidad, auto-organización y concepción de autopoiesis por indicar la posibilidad de una praxis inventiva y emancipatoria. Así, dar vistas a los sentidos que ciertas experiencias de formación imprimen a la vida de estudiantes nos permite problematizar la práctica pedagógica y llevar adelante el ejercicio de la amorosidad, como actitud de cambio esencial a la docencia.

**Palabras clave:** Práctica pedagógica. Cambios paradigmáticos. La racionalidad. La amorosidad.

**Agradecimento:** A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem o apoio e estímulo da profa. Dra.. Leda Lísia Franciosi Portal (professora aposentada da PUCRS/2013) que me acompanhou no estágio pós-doutoral, pela amorosidade e gentileza que me dispensou naquele momento.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. P.; ARRUDA, L. P. **O profissional da saúde como um mediador de emoções.** In Rev. Eletr. Enf. [Internet]. 2010;12(4):770-4.

ARRUDA, M. P. **O paradigma emergente da educação:** o professor como mediador de emoções. ETD – Educ. temat. digit., Campinas, SP, v.14, n.2, p.290-303, jul./dez. 2012.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1990.

CATANANTE, B. **A gestão do ser integral**: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida. São Paulo: Infinito, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GRILLO, M. **Percursos da constituição da docência**. In: ENRICONE, D. (Org.). *A docência no ensino superior*. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LATOURE, B. **Ciência em ação**. São Paulo: UNESP, 2000.

LE GOFF, J. “Memória”. In: **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994, p. 423-483.

LOUREIRO, C. F. B. O que significa transformar em educação ambiental? In: ZAKREVSKI, S. B. e BARCELOS, V. (orgs.) **Educação Ambiental e Compromisso Social: Pensamentos e Ações**. Erechim: EdiFAPES 2004. p. 265-281.

MATURANA, H., VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, H.R.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos – Autopoiese – a organização dos seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, H., VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORAES, M. C.; TORRE, S. DE LA. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, XXII, n 37, mar 1999, p. 7-32.

MORAES, R.; Galiazzi, M. do C. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas rostos **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abril de 2006.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: (org.) SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas e cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita**. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

\_\_\_\_; ALMEIDA, M. da C.; CARVALHO, E. de A. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007.

NAVARRO, P.; DIAZ, C. Analisis de contenido. In: DELGADO, J. M.; GUTIERREZ, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, EDUCA, 2009.

YUS, R. **Educação Integral**. Uma Educação Holística para o século XXI. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PORTAL, L. L. F. Educação para a Inteiraza. IN: MOROSINI, M. C. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário vol. 2; Brasília: Inep/MEC 2006 p. 77.

\_\_\_\_. **Educação para inteireza**: um (re)descobrir-se. In Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 285-296, out. 2007.

\_\_\_\_. Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional. In **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v. 2, n. 1, jun. 2011

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 6ªed. Petrópolis: Vozes, 2006

WILBER, K. **Uma teoria de tudo**: uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade. São Paulo: Cultrix, Amaná-Key, 2007.

UNGARETTI, R. L. **A educação como processo do traduzir-se**: o (re)descobrir da inteireza do ser. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

Recebido em maio de 2017.

Aprovado em fevereiro de 2018.