

O EMOCIONAR DE UM PROFESSOR

LOPES, Eduardo Simonini* – UFV

GT-20: Psicologia da Educação

Nascemos sob a marca da Modernidade. Por mais que queiramos nos despir dessa nossa herança, encontramos-nos inundados em modos de pensar e conceber a realidade que pagam tributos à construção moderna do ocidente. A era Moderna – que apresenta seus primeiros lampejos a partir do Renascimento – pretendeu fundamentar as condições sociais e científicas que sustentassem “certezas irremovíveis” a respeito do mundo, da vida e da própria condição humana. Levibond, citada por Peters (2000:50), irá dizer que:

O Iluminismo descreveu a raça humana como estando envolvida em um esforço em direção a uma moral universal e à auto-realização intelectual, aparecendo, assim, como o sujeito de uma experiência histórica universal; ele também postulou uma razão humana universal relativamente à qual as tendências sociais e políticas podiam ser avaliadas como ‘progressistas’ ou não (o objetivo da política era definido como a realização da razão na prática).

O argumento de Levibond vem nos auxiliar a entender o fato de que o Iluminismo e, conseqüentemente todo o pensamento moderno que derivou dele, pretendeu lançar luzes sobre a obscuridade do saber e do existir, buscando assim valorizar a condição racional do humano.

A busca da verdadeira essência humana passou a rivalizar com tudo o que era considerado estranho a tal pretensa essência. Da mesma forma, houve uma busca incessante no sentido de descobrir a verdade por trás dos mistérios dos fenômenos naturais. Assim, a importância do científico (entendido aqui como a esfera da experimentação, do observável, do que pode ser quantificado e controlado) passa a ter papel preponderante dentro da perspectiva moderna, principalmente no final do século XIX.

O singular, o imprevisível e o emocional eram elementos a serem banidos, calados ou domados em nome da Razão. A proposta racionalista partiria, então, do pressuposto de que a forma correta de viver seria deduzida das verdades primeiras atingidas

* Psicólogo, Professor pelo Departamento de Educação/UFV, Doutorando em Educação/UERJ, membro do Grupo de Pesquisa Rede de Conhecimento e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar, orientado pela professora Inês Barbosa de Oliveira.

imediatamente pelo intelecto. O aspecto da emoção seria uma dimensão, portanto, a ser desqualificada nos campos do pensar e fazer científicos, uma vez que esta era considerada como um elemento que tornava impura a observação mais objetiva e neutra da realidade.

Contudo, principalmente no século XX, as noções de controle absoluto da natureza e a concepção de contínuo progresso da Humanidade, tão caras aos modernos, ruíram quando confrontadas com duas guerras mundiais, a quebra da hegemonia newtoniana na Física (e, conseqüentemente, em todas as outras ciências), os inquietantes argumentos da Psicanálise (postulando as dimensões inconscientes do fazer humano), o fim dos impérios europeus, as incertezas sobre o futuro da Humanidade (Guerra Fria, bomba atômica), dentre outros. Todo um sonho de estabilidade, crescimento contínuo e extermínio crescente dos sofrimentos foi colocado em xeque.

O Princípio da Incerteza, proposto no século XX pelo físico alemão Heisenberg para explicar a impossibilidade de se controlar totalmente o movimento das partículas atômicas, pode ser tomado como metáfora da condição de imprecisão em que se encontraram os atores sociais de todas as ciências, quando perceberam que o fazer científico e o fazer humano nada tinham de absolutamente exatos e objetivos. Havia uma série de ruídos e flutuações, de afetos e sensações, que produziam movimentos inusitados, imprevisíveis. E era necessário prestar atenção e dar ouvidos a tais movimentos.

O sociólogo francês Bruno Latour (2000) desenvolveu, na última década do século XX, uma instigante reflexão a respeito de como as paixões humanas interferem no campo das ciências, problematizando a crença secular que concebe que o fazer científico nos conduz a uma verdade harmônica e final a respeito do mundo. Com tal reflexão crítica, Latour não pretendeu necessariamente desqualificar as ciências enquanto espaços de produção de saber, mas sim indicar que a construção desse saber é atravessada por questões que envolvem tanto o fórum íntimo dos pesquisadores, quanto também as redes de relações, de forças e jogos de poder nos quais eles estão inseridos.

Baseando-nos nessa proposta de pensar, a subjetividade deixa de ser considerada uma interferência a ser exorcizada no fazer científico. As ciências (a passos lentos, mas contínuos) passam a ser compreendidas como construções coletivas e históricas que se estruturariam – tanto em suas elaborações conceituais quanto práticas – a partir da própria produção social dos envolvidos. Latour, então, propõe uma mudança de perspectiva no estudo do objeto das ciências: não se prender ao fato pronto, mas sim aos movimentos e ações nos quais ele é construído. Dessa maneira, damos um salto qualitativo de objetos e

fatos para processos e práticas, os quais colocam em movimento diferentes maneiras de produção de realidade. Não estaríamos mais diante de uma busca por verdades absolutas, mas por modos de existência nunca totalizáveis, que se materializariam tanto no fazer cotidiano mais inócuo, quanto na prática científica tecnologicamente mais avançada.

No momento em que o sujeito passa a ser problematizado dentro das ciências, elaboram-se outros olhares a respeito da dinâmica das emoções na construção das mais diversas práticas sociais. Não mais teríamos um ser humano centrado em uma essência indivisível e natural (como queriam as pesquisas modernas, principalmente as de orientação positivista), mas um ser humano marcado pela pluralidade e pelo nomadismo (subjetivo e social). Tal perspectiva nos é apresentada por Maffesoli quando ele nos diz que:

Há uma alma desconhecida no seio de cada indivíduo, mas também no seio do conjunto social. Quer dizer que o 'eu' tem uma infinidade de facetas, assim como a sociedade não é mais do que uma sucessão de potencialidades. (Maffesoli, 2001:113).

Essa heterogeneidade, sustentada no movimento, na errância e na descentralização, é o que igualmente irá inspirar o escritor alemão Hermann Hesse a dizer que:

O peito, o corpo, é sempre uno, mas as almas que nele residem não são nem duas, nem cinco, mas incontáveis, o homem é um bulbo formado por cem folhas, um tecido urdido com muitos fios. (Hesse, 1993:65).

Tais almas plurais e multi-facetadas colocam em cena um ser humano e uma sociedade mobilizados por dinâmicas emocionais que interferem e ou produzem estados de racionalidade variados. É nesse sentido que iremos ao encontro das concepções que o biólogo chileno Humberto Maturana concebeu em torno do papel do emocionar na constituição do fazer humano. Segundo este pesquisador, em um trabalho conjunto com o também biólogo Francisco Varela, o universo de conhecimentos, de experiências, de percepções do ser humano não é passível de explicação a partir de uma perspectiva independente desse mesmo universo. Para os autores:

Nossa experiência está indissociavelmente amarrada à nossa estrutura. Não vemos o "espaço" do mundo; vivemos nosso campo visual. Não vemos as cores do mundo; vivemos nosso espaço cromático. Sem dúvida, e como descobriremos, habitamos um mundo. (Maturana & Varela, 1995:66 - grifo nosso)

Assim, eles sustentarão que tal indissociabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, irá indicar que todo ato de conhecer produz um mundo. A partir desse ponto, temos que a produção de um mundo dentro da relação ser/fazer nos remete ao conceito de autopoiese, conceito este que Maturana e Varela elaboraram como sendo uma proposta explicativa para a organização dos sistemas vivos.

Para eles, o que define um ser vivo é a sua capacidade de produzir a si próprio, ou seja, construir suas próprias referências de existir. Um organismo, então, teria sua existência definida dentro dos limites do seu fazer, e esse fazer produziria o mundo no qual ele se organiza. Daí que Maturana e Varela postulam que o ser e o fazer são inseparáveis nos processos de vida. Assim, um ser vivo se auto-produz em uma rede circular de interações entre sua constituição biológica e o meio, sendo que o próprio processo auto-produtivo cria o ambiente no qual o organismo irá se constituir enquanto entidade.

De acordo com Maturana, o ser humano, como produto e produtor de seu mundo, gesta uma realidade na relação que compõe com os elementos ao redor. Desse modo, o trinômio “conhecer”, “fazer” e “viver” não se estabelece como dimensões compartimentadas, sendo que todo modo de conhecer produz um fazer, e todo fazer produz um conhecer. O mundo conhecido é um mundo que emerge a partir de nossas práticas cognitivas, de nossas ações, de nossas experiências. Não existiria, portanto, um mundo exterior a ser conhecido, mas sim um mundo que surge juntamente com o ato de conhecer.

Desse modo, Maturana e Varela se contrapõem às concepções que postulam a existência de uma realidade objetiva externa ao sujeito que conhece. Toda realidade estaria entremeada aos modos como os seres humanos produzem seus sentidos, sua experiência e seus afetos. Questionando, portanto, a dicotomização entre razão e emoção, Maturana ressalta que outro traço marcante de nossa cultura é a busca pela verdade através de teorias racionais, como se a palavra “racional” traduzisse uma veracidade do conhecimento que dispensasse a presença dos atores desse conhecimento, seres social, afetiva e historicamente situados e que, se produzem determinado saber, o produzem dentro do limite cognitivos e afetivos dos mundos que os recebem e que igualmente produzem. Nesse sentido, as considerações de Maturana se aliam às de Latour quando este argumenta 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. É como ler um código penal e depois ir para um tribunal e ver um júri hesitar diante de evidências contraditórias. Ou melhor, é como ler o código penal e ir ao Parlamento, quando a lei ainda é projeto. Na verdade, o barulho é maior, e não menor. (Latour, 2000:53)

Discutindo a respeito da construção da ciência moderna, Boaventura Santos (2005) também sustentará que nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (e juntamente com elas os valores, preconceitos e crenças envolvidos nesse trajeto) interferem na edificação

do nosso pensar científico. Tais valores e crenças, atravessando as ciências por caminhos muitas vezes subterrâneos e clandestinos, constituiriam-se em pressupostos não-ditos dos discursos científicos.

A exemplo de Latour e Boaventura Santos, Maturana (2004:112) irá também situar o racional dentro das dinâmicas afetivas, incertas e controversas dos seres humanos, quando acredita que *“todo sistema racional, seja ele científico, técnico, filosófico ou místico, fundamenta-se em premissas aceitas implícita ou explicitamente a priori, isto é, segundo as preferências implícitas ou explícitas daquele que o aceita”*. Assim, de acordo com Maturana, toda teoria é produzida por alguém (ou grupo) em particular, em um mundo em particular, e produz sentidos singulares a partir dos modos como agencia tal mundo.

Desse modo, um grupo cultural produz valores, costumes e sentidos variados ao tecer sua realidade (realidade esta produzida no fazer coletivo), e tais produções podem vir a carregar o peso de “verdades absolutas”, sendo estas geralmente internalizadas sem maiores questionamentos pelos membros do grupo social onde tais “verdades” emergem como explicadoras do mundo circundante. Diante disso, temos que, em nossa cultura ocidental, há uma afirmação que ouvimos constantemente e que se constitui em uma verdade compartilhada: a de que o ser humano é “um animal racional”. Crescemos (enquanto filhos da modernidade) ouvindo essa afirmação e toda nossa visão sobre a condição humana – a maneira de ser e viver o humano – em muito se orientou a partir dessa premissa, a qual se refletiu nos aspectos científico, econômico, político e educacional da sociedade. Maturana, por sua vez, insiste, criticando a perspectiva iluminista, que caracterizar o uso da razão como principal característica do ser humano é reduzir todos os outros determinantes que o constituem, *“como se o racional tivesse um fundamento transcendental que lhe dá validade universal independente do que fazemos como seres vivos”* (Maturana,1998:16). Desse modo, a emoção ficaria relegada a um segundo plano, como se pudesse ser controlada e subjugada pela razão. Sob essa perspectiva argumentativa, deixamos de conceber que é na prática de um ser/fazer cotidianos que as emoções vão modelando diferentes racionalidades no viver.

É importante, porém, considerar que o conceito de emoção que aqui apresentamos não é trabalhado no sentido usado coloquialmente, ou seja: o de demonstrar sentimentos, o de ser afetivo. Segundo a abordagem de Maturana:

As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimentos. 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. (...) Quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção. (Maturana, 1998: 15)

Assim sendo, a emoção diz respeito à maneira como o indivíduo age e percebe o seu fazer e o dos outros, levando-o a adotar determinado comportamento; o que faz com que Maturana insista no seguinte dizer: *“se quiseres conhecer a emoção, olha para a ação, se quiseres conhecer a ação olha para a emoção”* (Maturana & Verden-Zöllner, 2004:262). Dessa maneira, são nossas emoções e não a razão, que determinam, a cada momento, o que fazemos ou deixamos de fazer. A perspectiva proposta pelo biólogo chileno rompe inclusive com o dualismo entre razão e emoção, uma vez que toda racionalidade seria, ela própria, o emergente de um emocionar. Explicando melhor, temos que nossas emoções fundam uma determinada racionalidade, dentro da qual cada indivíduo se movimenta e que considera sua verdade. Assim, o agir, o conhecer, a visão que temos de nós mesmos e dos outros, é que nos leva a fundar um tipo de racionalidade e, a partir dela, a criar um mundo.

Portanto, em todas as escolhas humanas encontramos intencionalidades regidas por emoções que definem os limites de ação e de percepção do sujeito. Dessa maneira, *“todos os domínios racionais que produzimos como seres humanos - seja qual for o domínio operacional em que ocorrem as ações que os constituem - têm um fundamento emocional”* (Maturana & Verden-Zöllner, 2004:22). Assim, em Maturana, a racionalidade que usamos para justificar nossas ações nada mais é do que uma forma de organizar em palavras, atitudes, ações, o mundo que emerge no nosso emocionar.

É nessa perspectiva que nos propomos, então, a construir um pensar possível a respeito da dimensão da emoção enquanto um ponto a ser problematizado nas práticas sociais que o professor coloca em ação em seu cotidiano.

Seguindo a trajetória de um emocionar

O papel profissional do professor vem sendo alvo de contínuas e contraditórias problematizações no decorrer das décadas. Já foi focado tanto como modelo para uma sociedade ordeira e harmônica, quanto como produtor de mentalidades críticas e questionadoras. As didáticas e práticas de ensino, no ato de questionarem a figura e o papel do professor, a todo momento estão conversando com os diferentes modelos profissionais que surgem nesse espaço social e ambicionam a construção de perfis e ou práticas

educacionais eficazes, as quais atravessam, das mais diferentes maneiras, a figura do professor.

Porém, quando nos dedicamos a discutir a respeito da dimensão do emocionar na prática do educador, o que nos chama mais a atenção não é necessariamente o espaço institucional que o professor, enquanto entidade, habita, mas sim a pessoa que veste diariamente esse papel social. Por trás da figura de ator social do professor espreita um ser humano que produz um mundo. É uma pessoa que deseja, sonha, ama, odeia...; possui preferências, valores, angústias, ambições, ou seja, é um ser emergente de um emocionar que produz uma maneira de agir e perceber o seu fazer e o dos outros, que o leva a fundar um tipo de racionalidade e, a partir dela, a criar um mundo e uma prática profissional.

Assim, o professor, como produto e produtor de seu mundo, cria uma realidade na relação que compõe com os elementos ao seu redor (escola, estudantes, seus pares, legislações educacionais, questões referentes à sua história de vida, etc). Nesse sentido, no seu fazer profissional ele produz um conhecer, o qual, por sua vez, fomenta posturas, pensares e práticas que irão produzir conseqüências na vida daqueles com quem partilha a experiência do viver.

Se, por um lado, nos estudos a respeito da formação do professor, é preciso indagar e aperfeiçoar as técnicas e posturas das práticas didáticas e dos espaços políticos da profissão, por sua vez, na formação do espaço docente, outras questões também se fazem necessárias, tais como: até que ponto as disposições emocionais do professor trazem conseqüências para a sua prática? Que sentidos de mundo e de educação um professor coloca em ação no fazer de sua profissão? É possível pensar a educação e o professor levando igualmente em consideração a existência vívida de um professor que produz, em seu cotidiano, uma educação?

Animados por tais questões, apresentamos aqui um caso ilustrativo, a partir de uma breve história de vida de uma professora, por meio do qual pretendemos exemplificar como a dimensão do emocionar produz racionalidades que interferem nos modos como o sujeito organiza a si mesmo e sua ação profissional.

A professora, cujos trechos da vida serão aqui apresentados, trabalha no Ensino Fundamental, principalmente nas séries iniciais. Viveu sua infância e parte da adolescência na zona rural do estado de Minas Gerais, tendo concluído o curso de magistério em uma cidade próxima à sua residência e, depois, cursado Pedagogia. Na época da entrevista, possuía cerca de três anos de formada no curso superior.

A entrevistada em questão sentiu-se obrigada a abraçar a profissão docente porque, segundo ela, esta foi a única forma que encontrou para abandonar o campo e ir para a cidade. Queria ter uma vida fora da zona rural e o curso de magistério foi sinalizado como sendo sua única opção. Ela relata que:

Fui fazer magistério (...) Tinha magistério e científico. E assim... eu queria ter uma profissão, e como eu sabia que eu ia sair do segundo grau e voltar para a roça, eu escolhi o magistério, achando, assim, que eu não ia gostar também, porque era mais fácil, eu queria ter uma profissão. E acabei fazendo o magistério.

Há uma disposição emocional importante contida no relato acima. A entrevistada parece se observar como uma pessoa incapaz diante aos grandes desafios. Parece se produzir como sendo incompetente, produção esta que a faz escolher o magistério, em detrimento do científico, porque o considera “mais fácil”. Terminando o científico, teria que lidar com o desafio do vestibular, ou nem mesmo considerava a possibilidade dessa trajetória de vida, uma vez que salienta que, terminando o segundo grau, teria que voltar para a roça. O magistério seria uma âncora que possibilitaria que ela se mantivesse em sua experiência fora da zona rural. Essa disposição emocional de se produzir enquanto pessoa frágil, apesar de seus anseios por maior emancipação, será uma temática que norteará muito de seus relatos.

Retornando à entrevista, temos que ela nos apresenta ao fato de que seu mundo de infância se circunscrevia a uma experiência geográfica e emocional restrita. A proibição de um movimento mais independente e exploratório aparece encarnada na figura de seu pai, que a proíbe de sair dos espaços delimitados pela casa onde moravam. A grande distância em que sua residência se situava em relação às outras casas na zona rural intensificava, ao que parece, a sensação de se sentir isolada. É nesse momento, então, que o espaço escolar surge em sua vida de infância como sendo uma dimensão de encontros e maior liberdade. Ela nos diz que:

“Quando eu era criança eu morava na roça, e eu nunca gostei de morar nesse lugar. Mesmo sem ter morado em outro antes, lá eu não gostava. Aí é eu acho que foi isso que me fez estudar mais. Pra sair de lá e assim, e então comecei a estudar fiz magistério. (...) Na roça não tinha muitas pessoas perto, sabe. Então tinha mais casas bem pra cima do lugar em que eu morava. Eu não podia sair de casa, meu pai não deixava eu sair. Aí, eu gostava de ficar onde tinha mais gente, eu adorava ir para a escola, porque lá eu podia brincar mais, tinha com quem brincar. E se eu ficasse ali, eu ia ficar sozinha por mais tempo”.

Sair da roça era, portanto, mais do que apenas se deslocar geograficamente, mas também sair do jugo de uma dinâmica familiar que a reprimia mas que, por sua vez, trazia a sensação de uma segurança encarnada na intransigente autoridade paterna. Os espaços

restritos de ação (tanto geográficos quanto afetivos) parecem ter produzido interferências no seu relacionamento com outras pessoas fora da família e na maneira de se comportar e perceber as situações. Assim, o universo novo da escola (que abriu espaço para amizades, namoros, novos conhecimentos), mesmo sendo uma novidade desejada, foi confrontado com uma produção de mundo (fechado, restrito, imobilizado) que fazia com que ela adotasse uma postura que consistia em ficar:

Sempre reservada. Tive dificuldade com relacionamento amoroso, amizades porque eu não sabia como lidar com esses sentimentos de ...(pausa) tudo...eu acho que mais era timidez. Eu não conseguia me expressar. Em minha casa também era assim. Meu pai... não tinha muita conversa com ele. Hoje eu acho que converso mais com ele. Quando eu era pequena não, e eu acho que era um pouco por isso. Sempre assim... nunca podia conversar muito, às vezes conversava e ele não dava atenção para aquilo que a gente falava. E quando a gente reclamava, ele dizia que não tinha falado. E era porque não escutava a gente. Eu me lembro de um final de ano. Eu acho que eu não gosto de final de ano até hoje, por isso. Porque sempre quando chegava final de ano, eu morava entre as casas de meus avós. E sempre vinha primos para casa deles, e todo mundo brincava, corria, passava em frente à minha casa, um ia para casa do outro. Eu ficava em casa, não podia sair, e quando eu saía ele brigava, sabe. O meu pai era bem chato mesmo. E acho que nisso eu estava com uns treze anos, mais ou menos, e eu não saí. Eu fiquei meu final de ano todo em casa, para ele não brigar. Ele falava as coisas na hora errada. Eu não tinha muita liberdade.

E acrescenta:

Meu pai sempre foi muito rígido, conservador, ninguém nunca foi assim de questionar as ordens dele. Minha mãe também não... E então todo mundo assim sempre obedeceu.

Assim, temos que a entrevistada cresceu em um mundo de sentido onde não apenas o movimento geográfico se tornava restrito, mas também o movimento de pensamentos, de idéias, de opiniões. Ela ansiava por novos horizontes; ansiava por querer falar dos sentimentos que nutria em torno de suas expectativas, porém, ao mesmo tempo que ambicionava por uma abertura, concebeu toda uma postura de fechamento e restrição a si própria.

A infância e adolescência marcada pela ausência de diálogo, pela evitação aos conflitos, pela submissão irrestrita a autoridades, pela proibição ao movimento emancipatório..., são fatores que compõem o emocional dessa professora, produzindo modos de conceber a si mesma e um mundo que surge concomitante ao seu viver. Porém, essa produção de realidade não se dá exclusivamente a nível da particularidade da entrevistada, mas envolve toda uma rede dinâmica de relações familiares e sociais, onde se arquiteta um mundo de sentido no silenciamento e no não conflito. Assim, mesmo saindo da zona rural, mesmo se formando, mesmo tendo uma autonomia financeira garantida pelo seu trabalho, ela igualmente vai produzindo ações e práticas de vida que fazem

consonância com as significações existenciais erigidas nas teias relacionais em que se meclam, de maneira indissociável, o seu ambiente rural, o ambiente familiar e o universo social mais amplo.

E tal posicionamento emocional de “encapsulamento” da professora se estendeu para sua prática profissional, como podemos perceber quando ela nos relata que:

Só não achava que eu ia dar muito certo para trabalhar como professora... ah! Eu acho assim que eu sou muito calada, e quando eu chegasse na sala eu não ia conseguir falar nada; ninguém ia entender nada que eu explicasse.

Assim, a construção de um universo “fechado” onde o seu emocionar estava relacionado a uma vivência afetiva “reclusa”, fez com que a entrevistada, a todo momento, se visse confrontada com seu medo de se expressar, de ser ignorada, de não ter voz. Havia uma dificuldade de ocupar mundos amplos e também de ocupar espaços para além de sua “casa”¹, como no fazer amizades e estabelecer relacionamentos amorosos.

Dessa forma, percebemos que a professora vivia em um espaço do emocionar onde parecia se locomover mais facilmente em territórios onde não se sentisse exposta ou confrontada, uma vez que, desde criança, era cobrado dela disciplina, obediência e silêncio. Relata-nos que:

Eu comecei a estudar, eu era praticamente exemplo sabe... não podia tirar nota baixa, não podia ter vermelho, não podia ficar de recuperação. Isso era muito cobrado na minha casa.

A isso soma-se a proibição de errar, a proibição de questionar, de decepcionar, de construir algo que não tivesse concordância com o mundo de sentido de onde ela emergiu e que igualmente ela fez emergir em seu viver. A entrevistada, então, nos revela como esse seu posicionamento de mundo terminou por afetar de maneira significativa sua trajetória profissional. Tendo que ministrar aulas a pré-adolescentes, viu-se acuada diante da possibilidade de aquelas crianças a criticarem ou questionarem a sua autoridade. Ela nos diz que:

Às vezes eles perguntavam, (alunos da 4ª. série do Ensino Fundamental) e eu sabia a resposta daquela pergunta, mas eu tinha medo de responder e não estar respondendo de uma maneira que eles entendessem. Eu não queria continuar no primeiro ano que dei aula. O que mudou foi eu começar a trabalhar com criança das séries iniciais. E até hoje não trabalhei mais com quarta série. Eu acho que eu consigo ser melhor um pouquinho com a primeira série... segunda.

¹ Propõe-se aqui o entendimento desse conceito de uma forma mais ampla, como sendo um espaço em que ela se vê segura, protegida. Temos, portanto, que estar restrita a sua casa pode também significar estar restrita ao universo de sentido que ela erigiu para si e que, apesar de a incomodar, oferece a ela a experiência de estabilidade.

Da mesma forma que tinha dificuldade de construir espaços de expressão e opinião em sua família, de enfrentar a autoridade paterna, também temeu os alunos de 4ª série em momentos em que se sentia vivenciando uma experiência de enfrentamento. Assim, trabalhar com as crianças da primeira ou segunda série fez com que ela se sentisse protegida de uma experiência de mundo considerada perigosa quando necessitava se colocar e enfrentar autoridades; quando tinha que colocar “para fora” suas opiniões.

As crianças da 4ª. série parecem emergir de seu emocionar como sendo autoridades tão poderosas quanto seu próprio pai. Diante daquelas crianças talvez ela sentisse a necessidade de se colocar, de exercer autoridade, de postular suas vontades, porém, no mundo que ela erigiu (tanto em relação a si mesma, quanto no contexto de sua família maior) tal postura era proibitiva porque colocava em questão a produção de conflitos e questionamentos. E, se sentia que seu pai (ou mesmo a família) não a escutava, da mesma forma passou a sentir que não seria escutada pelas crianças de 10 anos, uma vez que sustentou a afirmativa de que *“tinha medo de responder e não estar respondendo de uma maneira que eles entendessem”*.

Temos, então, uma postura emocional que dá à luz um mundo de sentido que define escolhas profissionais da professora, assim como também delimita suas ações. Esse é um mundo gestado desde sua infância, emaranhado em sua convivência social, com proibições à expressão e produtor de uma concepção de que, se ela se expressar, se ela sair, se ela deixar sair, será repreendida. Assim, não deixava sair sua voz (*“fui sempre caladinha”*) e temia deixar sair seus sentimentos (*“nunca fui muito boa nesse negocio de amor”*), temia deixar sair seus conhecimentos, sempre achando que não estava sabendo transmiti-los. Assim, encontrou refúgio na prática profissional com crianças menores, que não a ameaçavam, que não a confrontavam e, diante das quais, era uma autoridade.

A entrevistada construiu-se, portanto, em um mundo onde os conflitos se encontravam ou ignorados ou negados, acabando ela por preferir manter universos harmônicos com suas propostas de vida. Tais harmonias pressupunham ordenações estáveis dentro das quais não havia estranhamentos ou movimentos imprevistos que forçassem o parto de outros sentidos não previamente mapeados.

E é compreendendo o mundo que esta professora engendra a partir de seu emocionar, que podemos entender igualmente os sentidos que ela produz em torno de sua prática cotidiana e da própria educação enquanto projeto social. A partir da interpretação do relato que nos foi oferecido, entendemos que entrevistada objetiva a uma educação que

traga ordenações, explicações verdadeiras e não conflitivas. Uma educação que priorize a harmonia (muitas vezes harmonia paralisante, uma vez que os conflitos são impedimentos) a dissensos criativos. Sua própria visão a respeito da escola em que trabalha traz consigo a marca de que a ausência de conflitos é sinônimo de bem estar profissional. Ela nos diz que:

Estou trabalhando desde que me formei no magistério em 1998, tem oito anos. E eu gosto muito do que eu faço, não tenho nenhum problema aqui na escola com ninguém.

Gostar do que se faz, portanto, está relacionado a não ter problemas. Assim, temos que a sua busca por fazer as coisas “de modo correto”, de não ir contra expectativas, está muito enraizada na sua maneira de produzir um sentido de educação. Isso se torna perceptível quando a professora é indagada a falar a respeito de como enxerga o seu papel no processo educacional. Diz ela que a educação:

É Orientar... preparar esses meninos para enfrentar uma vida lá fora. Às vezes eles chegam com uma opinião equivocada. Eles acham...eles chegam pensando de uma forma errada. Às vezes a gente vai orientando... vai trabalhando um assunto na sala. E isso às vezes faz com que eles pensem na opinião que eles têm. Eu vejo acontecer muito isso, a gente falar alguma coisa com eles na sala e quando eles comentam em casa, aí a mãe fala alguma coisa lá, e quando eles chegam aqui eles comentam às vezes completamente diferente do que a escola quer para eles. Às vezes lá fora eles não aprendem de uma forma certa. Enquanto que a escola quer passar para eles o certo.

Independente de outros olhares do que venha a ser educação, o sentido que ela propõe parece-nos dizer muito a respeito de como ela própria se pensa e se orienta em um mundo construído em seu emocional. O “lá fora”, no relato acima apresentado, é para ela uma experiência perigosa, sendo que concebe a educação como sendo uma orientação para se enfrentar os perigos de “uma vida lá fora”. A dimensão do que é exterior surge novamente como uma instância a temer, da mesma forma como o que era exterior a sua casa (mundo estático, conhecido e mapeado) tinha auras proibitivas. A escola, enquanto instância de confronto com o mundo perigoso que é o “lá fora”, substancializa-se como sendo uma dimensão da verdade. A escola passa a ser o “aqui dentro” que transmite o certo; já o “lá fora” transmite idéias erradas. E a entrevistada, como membro da escola, e pressupondo-se uma autoridade da verdade, acaba nos parecendo assumir, paradoxalmente, a autoridade absoluta que criticava na postura de seu próprio pai. E, protegida na crença de que está ao lado da verdade, do certo, dentro de uma escola onde trabalha com crianças que não a questionam, ela se vê novamente escudada dos conflitos, da mesma maneira que toda sua família (inclusive seu próprio pai) se protegeu quando se fechou “no dentro” da casa,

na tentativa de se preservar de um mundo mutante, incerto – e por isso mesmo perigoso – que se desdobrava bem ali nas imediações do próprio quintal.

Considerações finais

Então, se segundo Maturana a experiência do emocionar ocorre na dimensão da corporeidade, temos que o corpo, por sua vez, não é unicamente uma instância biológica. O corpo é composto em diferentes interferências sociais e não sociais, sendo um emergente de uma rede de fatores em interação. O corpo se inscreve em uma dinâmica complexa, habitando uma zona de fronteira entre diferentes saberes. Por isso, quando discutimos a respeito do emocionar como produtor de universos de sentido, temos que tal emocionar não é uma esfera exclusivamente intra-subjetiva e ou biológica que nada diz a respeito da história social do corpo e do sujeito encarnado. Muito pelo contrário, o corpo e seu emocionar são eminentemente sociais. Guattari (1990) em “As Três Ecologias” irá sustentar que, em vez de nos referirmos a um sujeito autônomo, deveríamos entender que tal sujeito é um engendramento de diferentes componentes de subjetivação. Um sujeito, para Guattari, estaria na posição de um “terminal” em relação a processos que implicam grupos humanos e conjuntos sócio-econômicos, sendo que os cruzamentos desses componentes (tantas vezes discordantes uns em relação aos outros) fundariam a experiência da interioridade. É nesse sentido que Deleuze e Guattari (1996:42) irão dizer que *“estou na borda desta multidão, na periferia; mas pertenço a ela, a ela estou ligado por uma extremidade de meu corpo, uma mão ou um pé”*

A imagem do corpo que se liga ao mundo faz ressonância à perspectiva de que vivemos um mundo inteiro no corpo, mas um mundo que não é apenas uma particularidade, sendo igualmente coletividade. A invenção de um mundo possível se dá no emocionar de um corpo e, conseqüentemente, com as mais diferentes e contraditórias produções de sentido no viver. Tal emocionar é tanto singular quanto social, político e estético, organizando maneiras de sentir, pensar e produzir a existência enquanto expressões legítimas de mundos possíveis. Os caminhos de abertura ou de fechamento que tais mundos produzirão estão relacionados a uma ética da existência, ética esta intrinsecamente envolvida a uma estética de vida. E o que encanta e assombra ao mesmo tempo é que as estéticas são múltiplas, contendo variações mínimas ou contrastantes, o que nos leva a parafrasear Santos (2005) quando este diz que a existência não esgota as possibilidades da existência.

Quando, então, nos encontramos com os professores nas mais diferentes instâncias de intervenção educacional, encontramos também com mundos tão legítimos quanto diversos, que fazem rede com outras tantas – e invisíveis – produções sociais. Essa proliferação de mundos, colocando em cena tamanha cacofonia de valores e concepções, se por um lado tende a produzir incômodos e vertigens, por outro se sustenta como uma esperança de multiplicação de propostas possíveis, uma vez que as práticas emancipatórias estão mais ligadas à polifonia dos sentidos do que propriamente a uma univocidade do discurso. É no cotidiano silencioso e tantas vezes não intelectualizado dos professores e alunos, que as práticas educacionais tomam as mais diversas faces, misturando-se com o emocional de indivíduos que as gestam junto com o mundo que eles próprios compõem no existir.

Dessa maneira, há a necessidade de os professores conseguirem perceber seus projetos, didáticas, práticas de ensino e currículos não como verdades terminadas, mas como processos de construção de conhecimento: de um conhecimento que atravessa a própria carne, a história, os modos de sentir, as maneiras de produzir educação e intervir socialmente frente a seus pares e alunos...; enfim, um conhecimento que seja também auto-conhecimento (Santos, 2005). Daí a grande necessidade de se ter atenção às dinâmicas cotidianas do emocional erigidas no fazer educacional, não para doutriná-las, nutrindo a pretensão de indicar o caminho certo a seguir, mas sim para produzir condições para a emergência de novos sentidos. É nessa problematização contínua da dimensão do emocional que poderemos compreender como os modos de invenção de si mesmo e do mundo estão igualmente envolvidos nas diversas práticas profissionais construídas cotidianamente. Dessa maneira, criam-se as condições para fazer eclodir, nas palavras de Santos (2005:84), “*um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos*”.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix - **Mil Platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, Vol. 1, 1996.
- GUATTARI, Felix – **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.
- HESSE, Hermann – **O lobo da estepe**. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- LATOUR, Bruno – **Ciência em ação**. São Paulo: UNESP, 2000.
- MAFFESOLI, Michel. – **Sobre o nomadismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

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

MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco – **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

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

PETERS, Michael.- **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa – **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2005.