

CRSS-04-M
AEN-02/11

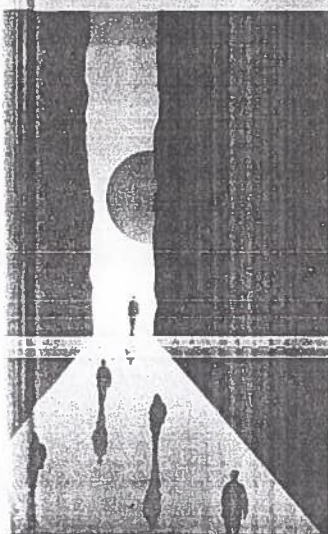
O PARTICULAR E O GLOBAL NO VIRAR DO MILÉNIO

Cruzar Saberes em Educação

Actas do 5.º Congresso da
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Edições Colibri

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



Das escolas da burocracia às escolas da alegria

Agostinho Ribeiro

Amélia Lopes

Universidade do Porto

Resumo

Diversos autores contemporâneos convergem na ideia de que as crises de identidade que caracterizam os modos de vida do mundo ocidental nos dias de hoje têm a sua fonte primeira na entropia das identidades colectivas e dos seus modos tradicionais de construção. Grande parte da superação da crise encontrar-se-ia, por isso, na promoção de novos contextos institucionais propiciadores da emergência de novos colectivos. Zarifian (1996), por exemplo, considera que as crises actuais nas empresas, nas ocupações ou nas pertenças categoriais são crises da comunidade de trabalho / do agir em conjunto básico e que a própria crise sugere a emergência de novas formas de "pôr em comum".

Maffesoli (1990), ao tentar compreender o mundo que emerge da saturação do epistemo clássico, perspectiva um novo modo de "estar com" – o novo cimento da sociedade – onde os lugares concretos são apenas pretextos para uma "ambiência afectiva" global em que se acentua a fusão sem porquês e onde a atracção de sensibilidades e suas formas de solidariedade tomam o lugar classicamente ocupado pelo dever e pela liberdade individuais. A esta nova ambiência o autor chama, por vezes, barroquismo. Também de *barroco* – festivo, convivial, emocional e apaixonado – fala Sousa Santos (1995) ao anunciar as "subjectividades de transição" inerentes às novas sociabilidades do "paradigma emergente".

Trata-se, afinal, de recuperar valores desqualificados pela modernidade – os valores do corpo e da convivialidade – em experiências partilhadas de prazer e de emoção.

Dada a evidente solidariedade entre as crises de identidade das sociedades contemporâneas e as crises da escola e dos professores, e com base em elaborações de carácter teórico e empírico, procuraremos argumentar que no "paradigma emergente" as escolas da burocracia terão de dar lugar às escolas da alegria.

O self sentimental

Em tempos de exaltação do corpo, tornou-se já banal *incorporar* tudo o que outrora, por se considerar do domínio da mente (já para não dizer do espírito), afincadamente se colocava fora e acima do plano corporal. A inscrição corporal dos fenómenos mentais constitui hoje uma crença generalizada na grande família das ciências cognitivas, incluindo a psicologia. E está já de tal modo estabelecida essa crença, que

só por pudor um neurologista como António Damásio (1995:140) poderá considerar apenas “muito provável que a mente não seja concebível sem *incorporação (embodiment)*”.

José António Marina (1996:161) diz bem mais enfaticamente que “somos híbridos de fisiologia e informação” ou, explicando melhor, “somos sistemas fisiológicos que assimilam informação e ficam alterados por esta digestão”. E diz também (*ibid.*:153-154) que há uma informação que, ao ser assimilada, altera ou *afecta* particularmente o sujeito: “a ideia que tem acerca de si próprio e acerca da sua capacidade para enfrentar as situações”. Porque a ideia ou imagem de si próprio — explica Marina — não apenas “tem especial influência na génese dos sentimentos”, mas “é um componente real da sua personalidade, e suspeito que regula o acesso à sua própria energia. Ou talvez a cria”.

Entenda-se que o fluxo de influência entre a auto-imagem e os afectos não se dá em sentido único, como poderia inferir-se das palavras de Marina. Também os afectos *afectam* a auto-imagem, colocando-se assim na esfera da personalidade. As emoções e os sentimentos são, como diz Damásio (*op. cit.*:17), “os sensores para o encontro, ou falta dele, entre a natureza e as circunstâncias”, entendendo-se aqui por natureza não só “a natureza que herdámos enquanto conjunto de adaptações geneticamente estabelecidas”, mas também “a natureza que adquirimos por via do desenvolvimento individual através de interacções com o nosso ambiente social”. No mesmo sentido fala Daniel Goleman (1999a:101) da *inteligência emocional* como uma “aptidão-mestra”, que afecta profundamente todas as outras faculdades, facilitando ou dificultando o seu exercício.

Goleman (1999b:323) concebe a inteligência emocional como uma capacidade composta de múltiplas competências: para reconhecer os nossos sentimentos (auto-consciência emocional) e os dos outros (empatia), para nos motivarmos (motivação) e para gerirmos bem as emoções quer em nós (auto-regulação emocional) quer nas nossas relações (aptidões sociais). Deste leque de competências, a auto-consciência emocional é, evidentemente, a que tem uma relação mais íntima com o self. Ora Goleman (1999b:62) caracteriza assim as pessoas de elevada auto-consciência emocional:

- “sabem as emoções que estão a sentir e porquê”;
- “compreendem as ligações entre os seus sentimentos e aquilo que pensam, fazem e dizem”;
- “reconhecem a forma como os seus sentimentos afectam os seus desempenhos”;
- “possuem uma consciência orientadora dos seus valores e objectivos”.

Reencantar a educação

Um contributo importante das biociências para as ciências cognitivas, e em especial para a psicologia, foi considerar que “a vida é, essencialmente, aprender”. Hugo Assmann (1998:35) evoca esta ideia para comentar seguidamente que esse parece ser “um princípio abrangente relacionado com a essência do ‘estar vivo’, que é sinónimo de estar interagindo, como aprendente, com a ecologia cognitiva na qual se está imerso, desde o plano estritamente biofísico até o mais abstracto plano mental”. A aprendizagem é, portanto, “antes de mais nada, um processo corporal. Todo o conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário” (Assmann, 1998:29).

O autor explica (*ibid.*:33-34) que “toda morfogénese do conhecimento é constituída por níveis emergentes a partir dos processos auto-organizativos da corporeidade viva. (...) O conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda a activação da inteligência está entretecida de emoções”. E, depois de algumas reflexões sobre a natureza e a mecânica da cognição, Assmann (*ibid.*:39) conclui: “Do que ficou dito até aqui deriva, com naturalidade, a tese de que o conhecimento emerge, como uma propriedade auto-organizativa, do sistema nervoso precisamente enquanto acoplado a seu meio ambiente”.

Três ilações se impõe transpor para o campo pedagógico. A primeira é que na escola “o aspecto instrucional deveria estar em função da emergência do aprender (*emergent learning*), ou seja, da morfogénese personalizada do conhecimento” (Assmann, 1998:33). A segunda é que nisso “o prazer representa uma dimensão-chave” (Assmann, 1998:29). A terceira é que “o ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e de inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. A isso chama Assman (*ibid.*) “reencantar a educação”, que é como quem diz “colocar a ênfase numa visão da acção educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem”.

Assmann (1998:34) cita, a propósito, Ruben Alves, que dizia que “educar tem tudo a ver com sedução. Segundo ele, educador/a é quem consegue desfazer as resistências ao prazer do conhecimento”. Ora, se o conhecimento é fruição, então “pedagogia é encantar-se e seduzir-se reciprocamente com experiências de aprendizagem. Nos docentes deve tornar-se visível o gozo de estar colaborando com essa coisa estupenda que é possibilitar e incrementar – na esfera sócio-cultural, que se reflecte directamente na esfera biológica – a união profunda entre processos vitais e processos de conhecimento”.

A escola reencantada

No mesmo registo, Andy Hargreaves (1996) afirma: “(n)o desejo encontra-se a criatividade e a espontaneidade que conecta emocional e sensualmente (no sentido literal de “sentir”) os professores com os seus meninos, os seus colegas e o seu trabalho. O desejo está no centro do bom ensino. (...) (O)s desejos dos professores excepcional e particularmente criativos têm a ver com a satisfação, uma intensa utilização, sensações de progresso, proximidade às pessoas e inclusivamente, amor por elas” (Hargreaves, 1996:41).

Trata-se de uma perspectiva sobre a identidade docente que se coloca numa epistemologia a que chamámos “do contacto ou do concreto”, a que alguns chamam também “feminina” – porque capaz de dar dignidade às sensibilidades e saberes inerentes ao cuidar de crianças –, por oposição à epistemologia clássica “da distância e do abstracto”, a que alguns chamam também epistemologia “masculina”.

Esta epistemologia do contacto não só valoriza o amor como ética e a experiência como fonte do conhecimento, como também anuncia o abandono do moralismo intelectual que a separação racionalista corpo-espírito produziu. A relação pedagógica vertical – distante, sisuda, ascética afectivamente neutra – dá lugar a uma teia de laços em que a proximidade, a presença, a alegria, o riso e a festa se constituem como dimensões centrais da configuração de novas identidades.

Ocorre-nos citar aqui John Shotter (1986) – um psicólogo social –, para quem a construção de lugares comuns em lugares comuns, ou seja, a formação de identidades sociais colectivas, deve ser procurada num antes da linguagem – entidades *imagery* que forneceriam o primeiro sentido comum da primeira base partilhada da ordem social – a que chama “gestos significantes”, “sentimentos partilhados”, “tópico sensório”, “conhecimento apaixonado, sensual ou emocional”, ou ainda, “pensamento corporal”.

Trata-se nesta epistemologia, claramente, de pôr em evidência a dimensão convivial, emocional e apaixonada da subjectividade, que Sousa Santos (1995) denomina de “barroco” ou de “visão estética (lúdica e subversiva) do senso comum encantado”: o riso, a festa e seus contornos eróticos inevitáveis gerariam vontade de movimento, gosto pela turbulência e tolerância ao caos, intensificando a acção e as suas consequências em tempo curto.

De modo convergente, é também de barroquismo que nos fala Maffesoli (1990) perspectivando a emergência de um outro modo de “estar com”. Realçando o modo como, nas sociedades complexas do nosso tempo, as pertenças de classe social e sócio-profissionais têm sido desafectadas, e que é transversalmente (e não verticalmente) que os sinais de reconhecimento são elaborados, em grupos afectivos,

em práticas de rede, Maffesoli (1990) considera que é agora o estético que assegura a sinergia social que dá às sociedades unicidade e convergência de acções e vontades. A "ética da estética" (1988) é "uma moral sem obrigação nem sanção" (Maffesoli, 1990: 31), adequada a uma sociedade diversa e complexa. Tendo uma relação particular com a solidariedade – desfazendo biombos que as palavras tantas vezes produzem –, a emoção estética activa formas de sociabilidade.

No novo modo de "estar com", os elementos objectivos – os lugares concretos – são apenas pretextos para uma "ambiência afectiva" global em que se acentua a fusão sem porquês e onde a atracção de sensibilidades e suas formas de solidariedade tomam o lugar da liberdade e do dever individual da modernidade.

Pensada para as escolas enquanto lugares de identidade colectiva dos professores, esta perspectiva convida a uma conversão de fundo. Configuradas classicamente sob o signo do controle e da seriedade, as escolas, enquanto lugares eleitos para a socialização do cidadão-átomo da modernidade, tornaram-se os lugares da burocracia – esse controle administrativo que mecanicamente produz colectividade e onde os mecanismos de reprodução se tornaram mobilizadores por si mesmos.

Na conversão aqui sugerida re-dignifica-se o prazer, o desejo, a relação com o outro e o reconhecimento mútuo, que em nada – di-lo Cabral Pinto (1995) – rejeitam o trabalho produtivo e o valor da eficácia, antes lhe introduzem novas relações de produção. Como recomenda Dejours (1995), melhorar o trabalho implica o regresso ao prazer no trabalho, capaz de restabelecer a relação com o real e o reconhecimento dos outros.

O desafio está lançado e algumas escolas e alguns professores já se aperceberam disso.

Bibliografia

- MARINA, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- GOLEMAN, D. (1999 a). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates (8.ª ed.).
- GOLEMAN, D. (1999 b). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- DAMÁSIO, A. R. (1995). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Europa-América.
- SHOTTER, J. (1986). A sense of place: Vico and the social production of social identities. *British Journal of Social Psychology*, nº 25, 199-211.
- MAFFESOLI, M. (1990). *Au creux des apparences: por une éthique de l'esthétique*. Paris: Plon.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad – (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- SANTOS, B. S. (1995). *Toward a new common sense – law, science and politics in the paradigmatic transition*. London / New York: Routledge.
- DEJOURS, C. (1995). Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage. Boutet, J. (Ed). *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan, 181-224.
- PINTO, F.C. (1995). A reforma curricular do ensino básico – conservadorismo e modernidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 4, 7-48.