

# **EMOÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR LATINO-AMERICANA: Introdução a uma pedagogia sentipensante**

Danilo R. Streck – UNISINOS

O coração tem suas razões, que a razão desconhece (Blaise Pascal)

Precisamos igualmente da inteligência emocional e, com mais intensidade, da inteligência cordial (Leonardo Boff)

O trabalho tem como objetivo identificar a presença das emoções na formação da educação popular na América Latina, contribuindo para compreendê-la como uma prática “sentipensante.” Parte-se do pressuposto que as emoções são também expressões históricas e culturais que marcam as sociedades e sua compreensão de educação. Por exemplo, nas crônicas de Guanam Poma de Ayala podemos identificar sinais de resistência à conquista e a ambivalência que caracteriza a colonialidade; em Juana Inês de la Cruz temos a voz da mulher que rompe o silêncio; em Paulo Freire, a amorosidade e a indignação são elementos constitutivos de sua pedagogia libertadora. Na história, algumas emoções perdem a sua força ou são resignificadas, como é o caso da honra; outras surgem como possibilidade de transformação em novos tempos, como a solidariedade e a insurgência. Com o estudo não se pretende desqualificar o papel da racionalidade na educação, mas realçar um aspecto menos visibilizado na teoria educacional, quase sempre identificado como “pensamento pedagógico” de uma época.

## **Introdução**

De repente as ruas e praças foram tomadas por milhares de pessoas em países tão diferentes como os Estados Unidos, a Espanha, o Brasil e o Egito. Em alguns lugares as manifestações públicas eram previsíveis, mas mesmo os analistas mais perspicazes se surpreenderam com o alcance e a dimensão do movimento. As razões para estar ali também são diferentes, algumas vezes pouco articuladas entre si. Inegável é que havia sido criado um clima emocional para que mensagens anônimas, de lideranças desconhecidas fizessem as pessoas ir para as ruas e praças, carregando as suas bandeiras. Este fenômeno apenas confirma o que as campanhas políticas vêm demonstrando nas últimas eleições através do protagonismo dos marqueteiros para forjar a imagem dos candidatos de acordo com o perfil que apele aos interesses de segmentos da população. Trata-se da mesma estratégia que comanda os comerciais em outdoors, na televisão, nos jornais e cada vez mais na internet.

A educação escolar presta pouca atenção à formação para compreender o jogo de emoções e menos ainda como lidar com elas de forma criativa e produtiva. Na educação popular o quadro se apresenta um pouco diferente, pelo menos em algumas de suas expressões mais significativas. Olhemos para o papel da liturgia nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), da mística no MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) e, em geral, da arte popular como meio e como fim pedagógico. As emoções, na educação popular, não têm a ver com pieguice, mas com engajamento pela transformação social. Não é difícil concordar com Humberto Maturana (1997, p. 23) de que “não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção.” No

entanto, isso não significa que haja situações nas quais as emoções são usadas para manipulação de indivíduos, grupos e massas. Esse risco aumenta na proporção em que se evita colocar o assunto como tema de discussão.

Diz um ditado popular que “com emoções não se brinca.” Talvez por isso elas tenham sido deixadas ao cuidado de especialistas do campo da psicologia. A falácia desse pensamento é que elas fazem parte de todas as ações humanas e é inviável que as deixemos ao encargo dos especialistas de determinada área. Nesse ensaio a intenção não é entrar na seara desses profissionais, cujo interesse muitas vezes se volta para os estados emocionais patológicos. O que nos interessa é uma área de estudos que olha para as emoções como fenômenos históricos e culturais. Elas evidentemente não deixam de ter a sua base biológica e neurológica<sup>1</sup>, mas parte-se do pressuposto de que a própria corporeidade é conformada cultural e historicamente.

Divido a reflexão em duas partes. Na primeira parte busco identificar em alguns autores chaves da pedagogia moderna o lugar que atribuíam às emoções. O fato que motiva esse exercício é a crença comumente difundida de que na modernidade não há espaço para as emoções. Talvez fosse mais pertinente argumentar que o novo momento histórico necessitava não apenas de novas ideias, mas também de emoções diferentes. A “descoberta” da educabilidade do ser humano possibilitava sonhar e propor uma educação que “produzisse” seres humanos diferentes e outra sociedade. O *Emílio* de Rousseau é o exemplo mais claro desse experimento virtual de formação de um cidadão para uma sociedade que ainda não existia.

A segunda parte do ensaio é uma reflexão introdutória sobre algumas emoções, do passado e do presente, que contribuíram para constituir o que hoje entendemos por educação popular. Basta um olhar rápido sobre a educação popular para verificar como ela é criadora e criatura da sociedade em movimento pelo *ser mais* de que falava Paulo Freire. E esse movimento não decorre de teorias e cartilhas, mas é movido por “estados mentais” e “envolvimentos corporais” complexos que podem ser definidos como emoções.

### **Emoções na educação moderna**

Atenho-me nessa parte da exposição a algumas notas sobre a compreensão das emoções na educação moderna. À primeira vista, o próprio enunciado pode parecer contraditório porque, afinal, a modernidade é associada com a racionalidade fria e insensível, especialmente em virtude de sua vinculação com o capitalismo. Talvez seja oportuno, por isso, trazer no início da reflexão alguns elementos que questionam a visão do próprio capitalismo como um sistema econômico racional, voltado friamente para a eficiência e produção, onde não caberiam emoções. Ainda hoje, para muitos cientistas sociais as emoções pertencem ao mundo do irracional e do incontrolável e por isso não têm lugar em análises consideradas científicas.

Um indício de que emoções e capitalismo não se encontram em campos opostos é o fato de que em poucas áreas a teoria da inteligência emocional por Daniel Goleman (1998) teve

---

<sup>1</sup> No artigo “Siente my cerebro? Observaciones filosóficas sobre el estado de la investigación alemana em el campo de las emociones y la falta de un ‘lenguaje’ común em las ciencias de la cultura e las neurociencias” Matthias Kross (2012) analisa o atual debate sobre as pesquisas sobre as emoções, questionando o reducionismo neurocientífico e chamando atenção para o fato de que o exercício ético dos afetos (a ascética) foi considerado durante mais de dois milênios o dever mais nobre do filósofo. Segundo ele, “para el estudioso de la cultura y el filósofo, no parece haber otra alternativa que la de catalogar la multiplicidad de los dialectos emocionales” (p. 9).

aplicação tão intensa e supostamente produtiva como na economia. O *Inventário de competências emocionais*, desenvolvido a partir de sua pesquisa, foi usado pelas Forças Aéreas Americanas que teriam economizado milhões de dólares ao levar em conta o quociente emocional dos recrutas; também firmas registraram incremento nos lucros ao avaliarem a capacidade emocional de seus vendedores (Frevert, 2011, p. 51).

No entanto, lembra Frevert, quem acredita que isso é apenas um fenômeno recente, desconhece a história do capitalismo. As emoções foram consideradas, desde o início, importantes “recursos” dentro da economia capitalista. Conceitos como “engenharia emocional” ou “tecnologia do eu” apontam para a compreensão das emoções como processos bioculturais que, portanto, podem ser postos a serviço da produção, do consumo e da solidariedade (entre os trabalhadores, no sentido resistência; entre patrões e empregados, no sentido de assistência ou caridade). O conceito “economia emocional” data de 1728, quando Francis Hutcheson (2002), professor de Adam Smith, publicou seu *Essay on the Nature and Conduct of the Passions and Affections* no qual ele argumenta que as paixões e afetos deveriam ser trazidos para promover o equilíbrio da economia para o bem estar do indivíduo e da sociedade.

Voltando a atenção à pedagogia, vemos que as emoções não desempenham um papel menos importante do que na economia, embora sejam pouco consideradas na reflexão pedagógica. Os estudos históricos, por exemplo, tendem a focar o “pensamento” educacional, dando pouca atenção aos processos subjetivos subjacentes. Isso se deve, entre outros fatores, a dificuldades metodológicas (Rosenwein, 2011). É mais fácil identificar as ideias expressas em documentos ou registradas em ensaios do que buscar compreender processos emocionais que, no entanto, têm um caráter fundante para a o conteúdo e para a forma de expressão.

Trago a título de exemplo aspectos da obra de três autores que são referência necessária na pedagogia moderna. O argumento central pode ser assim resumido: as emoções e a sua gestão - controle, direcionamento ou manifestação – estão diretamente ligadas com o moderno conceito de educabilidade. Em todos os tempos e em todas as culturas, mesmo com outros nomes, a educação teve o papel de introduzir as novas gerações nos costumes e nos modos de vida da sociedade. O que muda na modernidade é que essa possibilidade se torna um processo muito mais “racional”, no sentido não só de intencionalmente reproduzir a sociedade existente, mas de poder pensar uma sociedade diferente. O reconhecimento da maleabilidade humana, especialmente da infância, permite agora fundar utopias pedagógicas.

Comenius, considerado um dos criadores da pedagogia moderna, escreve a sua *Didáctica Magna* tendo como pressuposto que o homem é “o mais versátil e o mais complexo de todos os animais” (1957, p. 47). Para ele, a finalidade da educação está dada desde fora, pela salvação num paraíso além-mundo. Escrevendo no limiar da modernidade, Comenius ainda concebe a sua didática dentro de uma visão de cristandade, onde há a coincidência entre governo secular e eclesiástico. Mas ele reconhece a inesgotável capacidade de conhecimento: “O nosso pequeno corpo está encerrado num círculo estreito; a nossa voz vai um pouco mais além; a vista apenas chega à cúpula celeste; mas à nossa mente não pode fixar-se um limite, nem no céu nem fora do céu” (p. 103).

Na pedagogia de Comenius, vontade e razão são igualmente importantes e mutuamente complementares. A vontade é entendida como o movimento da alma através dos desejos e das paixões. Essas inclinam a vontade para um lado e para outro. A razão, por seu turno, é entendida como a válvula que controla o movimento, que determina o lugar e a medida para a manifestação

da vontade. Segue-se daí que a formação da vontade é tão importante quanto a instrução da mente. Segundo as leis da natureza, a verdadeira educação começa de dentro, sendo um dos graves erros da escola “enxertar os garfos do saber, da moral e da piedade, antes que a planta a enxertar tivesse lançado as raízes, isto é, antes de haverem despertando o desejo de aprender naqueles que, por natureza, não estavam por ele inflamados” (p. 214). O método da *Didáctica Magna* tem como meta diminuir o trabalho de aprender, mas não pode substituir o “desejo ardente de saber e de aprender” (p. 233) que seria provocado nas crianças pelos pais, pelos professores, pela escola, pelas próprias coisas, pelo método e pelas autoidades civis.

John Locke é conhecido pela sua teoria da *tabula rasa*, isto é, a criança como uma folha em branco na qual os mestres podem inscrever o que julga pertinente. De fato, no início de seu ensaio sobre educação ele escreve: “Eu imagino que as mentes das crianças possam ser viradas, para um lado ou para o outro, como a própria água” (1964, p. 20). Como médico, no entanto, ele não deixa de lado o cuidado com o corpo que ele chama de “cabana de barro”, dedicando longas páginas do mesmo ensaio aos cuidados corporais da criança. Na história da educação Locke é muitas vezes julgado como o pioneiro de um empirismo radical que acabou se transformando no atual comportamentalismo. Esquece-se, no entanto, o ingrediente político revolucionário de uma declaração de que, por nascença, não há como justificar diferenças entre o clero e os crentes, os nobres e os plebeus<sup>2</sup>, uma tese que ganhará maior radicalidade com Rousseau.

A grande preocupação de Locke nesse ensaio é como se educa o indivíduo para a liberdade, para que aprenda a agir por vontade própria, ao mesmo tempo em que se faz o disciplinamento externo. Mesmo que haja uma inclinação natural para agir por si, o reconhecimento da maleabilidade humana faz com que se reconheça que é através da educação que o ser humano se torna o que é. Por isso é tão importante a dosagem correta de punições: o excesso geraria o efeito contrário, uma vez que quebra o “espírito” da criança. Essas crianças “perdem todo o seu vigor e criatividade [industry] e estão em pior situação do que as outras”, ou seja, aquelas que não foram tão duramente castigadas (Id., p. 32). Esse seria, no fundo, o segredo da educação: cuidar para que o espírito da criança seja ágil, ativo e livre, e ao mesmo tempo restringir os excessos de sua mente.

A centralidade das emoções é evidente em toda a argumentação sobre a formação do espírito. Embora as inclinações devam ser submetidas à razão, a educação da razão não dispensa as emoções. Locke argumenta que não conhece melhor método para formar o espírito do que gosto da pessoa por louvor e elogios. “Torne a sua mente tão sensível a louvor e vergonha quanto possível: e quando tiver feito isso, você terá instalado nele um princípio que vai influenciar as suas ações quando você não estiver junto; e isso será incomparavelmente mais efetivo que o medo de uma surra com vara” (Id, p. 165). Veja-se aqui o lugar das emoções: louvor, vergonha e medo são os poderosos meios pelos quais o educador é orientado a dirigir a educação do “gentleman” de Locke, inclusive a sua razão.

Em Rousseau, cuja obra pode ser vista como o ponto central da pedagogia moderna, o manejo das emoções torna-se ainda mais saliente (Streck, 2008 a). Ao responder a pergunta

---

<sup>2</sup> Isso não significa que Locke tenha sido solidário ou generoso com os pobres. No seu ensaio sobre educação eles não têm lugar, mas ele deixa em outro lugar a seguinte recomendação: “Se algum menino ou alguma menina, com menos de 14 anos, for encontrada esmolando fora dos limites da paróquia onde vivem..eles devem ser enviados para a escola de trabalho mais próxima, para ser severamente surradas e seguradas no trabalho até a noite, assim que possam ser liberados em tempo para irem às suas casas à noite” ( apud Gay, 1964, p. 13).

sobre o que seria preciso para bem observar os homens, Rousseau identifica as seguintes qualidades que o Emílio deveria adquirir: “Um interesse por conhecê-los, uma grande imparcialidade para julgá-los, um coração suficientemente sensível para compreender todas as paixões humanas e suficientemente calmo para não experimentá-las” (1995, p. 323). As paixões estão presentes na vida e o Emílio não é poupado do confronto com elas. Mas Rousseau critica Locke que teria, segundo ele, como grande máxima raciocinar com as crianças. “De minha parte não vejo nada mais tolo do que essas crianças com quem tanto se raciocinou. (...) A obra-prima de uma boa educação é formar um homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão! Isso é começar pelo fim.”

Rousseau manifesta-se contrário às teorias que reconhecem algum tipo de perversidade original no coração humano. Qualquer vício ou mal que existe no ser humano tem sua origem fora dele e sua origem pode ser identificada e explicada. A única paixão natural que existe no ser humano é o amor de si mesmo ou o amor-próprio, que mesmo sendo boa em princípio, precisa ser orientada pela razão. Como essa se desenvolve com a experiência, segue-se que se deve evitar os ensinamentos com palavras que a criança não entende. “Considerai como vantagens todas as demoras: ganha-se muito quando se avança para o fim sem nada perder. Deixai que se amadureça a infância nas crianças. Enfim, faz-se necessária alguma lição? Evitai dá-la hoje, se podeis adiá-la para amanhã sem perigo” (id, p. 92).

Dois séculos antes de se falar de inteligências múltiplas (Gardner, 1994) e de inteligência emocional (Goleman, 1998) Rousseau (1995) identifica na criança o que ele chama de “inteligência sensitiva” (p. 193) que consiste em formar ideias simples com o auxílio de várias sensações. Viria depois a “razão intelectual ou humana”, quando a pessoa desenvolveu a capacidade de formar ideias complexas com a combinação de ideias simples. No entanto, para Rousseau nunca se trata de uma razão fria, recomendando que as palavras sejam revestidas de sentimentos.

Nos três autores selecionados para essa reflexão – Comenius, Locke e Rousseau – percebe-se que o componente subjetivo faz parte da educação e da reflexão pedagógica. Com nomes diferentes – paixões, inclinações, sentimentos, vontade ou espírito – há no ser humano algo que eles reconhecem como diferente da razão e que aparece como sua força motriz ou como empecilho. Há uma coincidência no sentido de que o ser humano bem formado é aquele que controla as suas emoções num reconhecimento de que a educabilidade do ser humano não pode excluir esse aspecto. As atuais críticas têm denunciado sobretudo o reducionismo tanto da racionalidade moderna (Santos, 2004), quanto o não reconhecimento de distintas “comunidades emocionais” (Rosenwein, 2011) ou “sentimentalidades” (Peresson, 1994). O interesse no estudo das emoções tanto pelas ciências naturais quanto pelas humanidades justificariam, segundo alguns autores, falar de uma virada emocional [*emotional turn*] (Rith-Magni & Prinz, 2012, p. 1).

### **Emoções na educação popular latino-americana**

Na América Latina e no Caribe somos parte dessa tradição moderna europeia, mesmo que como o reverso da moeda. O livro *Saturno nos trópicos: a melancolia chega ao Brasil*, de Moacyr Scliar (2003), é um bom exemplo de migração e transplante das emoções. Segundo Scliar, a melancolia foi uma “doença” característica da época da expansão europeia e encontrou um clima

favorável para o seu cultivo na América Latina.<sup>3</sup> As condições para a melancolia estariam associadas ao quase extermínio dos indígenas, a uma cultura escravocrata e a perpetuação da desigualdade.

Emblemática para a época dos “descobrimientos” é a gravura “Melencolia” de Albrecht Dürer, de 1514, onde uma figura feminina medita, numa atitude que se situa entre desolação e expectativa, em meio aos novos instrumentos da época, mais ou menos como que dizendo: “O que vou fazer com isso?” A palavra melancolia, que ganhou proeminência na idade moderna, era atribuída à produção da bile e acompanhava-a a tristeza, o entusiasmo e a falta de envolvimento. Foi sucedânea da *acedia* dos tempos medievais, vista como um poder demoníaco que poderia vir a cada momento e tomar conta da pessoa, infligindo tédio e falta de vontade. Especialmente entre os monges, esse era um pecado grave porque lhes tirava o ânimo de ler e de rezar. Hoje não se fala mais nem de *acedia* como pecado, nem de melancolia como problema fisiológico, mas de depressão como estado psíquico a ser tratado com medicamentos ou psicoterapia. Ou seja, as maneiras de “sentir” são ressignificadas na história, podem receber outros nomes e ser atribuídas a outras causas.

O assunto das emoções já foi tema de um escrito de Félix Varela (1788-1853), de quem os cubanos dizem que “nos ensinou a pensar” e é um dos precursores de nossa educação popular, intitulado “Influencia de las pasiones em la exactitud de nuestros pensamientos” (1935). Nesse texto Varela argumenta que as paixões são o princípio de todos os nossos progressos e ao mesmo tempo representam grave risco para o espírito. A solução para ele não se coloca em termos de supressão das paixões, mas em dar-lhes uma cuidadosa atenção para não classificar como inexatos alguns dos pensamentos mais sublimes, assim como para não se deixar conduzir ao erro.

Que emoções compuseram e compõem o que entendemos por educação popular? Tenho como pressuposto que este estudo ainda deverá ser feito, possivelmente não sem dificuldades pelo fato de termos, de forma geral, uma grande lacuna de conhecimento da pedagogia latino-americana e, muito mais, de aspectos específicos como as comunidades emocionais ou os dialetos emocionais que motivaram a criação de uma educação emancipatória e transformadora. São muitos os temas que mereceriam análise: a cultura do silêncio, a esperança e a utopia, o medo e a vergonha, a solidariedade e a luta, entre tantos outros. Seleciono para esse ensaio a honra associada à gramática descolonial, e a ternura e a amorosidade como integradas à mística.

*Da honra à gramática descolonial:* Em julho de 2013 o avião presidencial no qual viajava Evo Morales, presidente da Bolívia, foi retido na Suíça por suposta possibilidade de estar transportando Edward Snowden, um ex-funcionário do serviço de inteligência norte-americano que divulgou informações sobre a espionagem eletrônica de cidadãos, empresas e governos de outros países. O fato provocou forte reação internacional, especialmente na Bolívia e na América Latina. Afinal, tratava-se de desrespeito à soberania de um país cuja honra havia sido ofendida. Um colega da Alemanha lembrou que em outros tempos fatos como esse eram considerados motivos para declaração de guerra.

Honra é uma das emoções aparentemente perdidas. Ou estaria ela sendo reconfigurada em novos contextos? A análise de Ute Frevert (2011) de práticas pretéritas como o duelo, o

---

<sup>3</sup> Ele fala especificamente do Brasil, mas sua análise se aplica, com variantes, a toda a América Latina.

envergonhamento do covarde, os crimes de honra, a honra como garantia de coesão do grupo, a castidade e a honra familiar, e a honra nacional mostra como alguns dos sentidos atribuídos à honra perderam seu sentido na atualidade. O conhecido “fio de bigode” passou a ser uma figura quase ridícula diante de contratos com cada vez mais garantias formais; a honra vinculada ao sexo ainda é sinal de um machismo recalcitrante, mas as mortes não mais ocorrem em duelos anunciados<sup>4</sup>, a defesa da honra nacional nos tempos de globalização soa um tanto anacrônica e parece que os soldados lutam menos pela sua pátria do que pelo seu soldo.

O livro *The Faces of Honor: Sex, Shame and Violence in Colonial Latin America* (Johnson & Lipset –Rivera, 1998) apresenta um quadro interessante de como a honra encontrava expressão na hierárquica sociedade colonial latino-americana. Os estudos mostram que também as classes médias e plebeias, inclusive os escravos, defendiam a sua honra entre si e contra as classes dominantes. É nesse sentido que se pode entender o forte reclamo por honra nos escritos de José Martí, certamente um dos grandes precursores de nossa educação popular.

Para Martí honra tem a ver com a criação de uma sociedade justa e livre.<sup>5</sup> Ele não se refere ao respeito às instituições existentes, a maioria das quais ele critica duramente, mas a um projeto de sociedade para cuja construção são necessários sacrifícios pessoais, o que no seu caso significou o exílio e no fim a morte em campo de batalha. Transcrevo um parágrafo da história “Os três heróis” publicada em *La Edad de Oro*, uma revista para os meninos e meninas de *nuestra América*, na qual Martí se refere a Bolívar, Hidalgo e San Martín:

Liberdade é o direito que todo homem tem de ser honrado e de pensar e falar sem hipocrisia. Na América não se podia ser honrado, nem pensar, nem falar. Um homem que oculta o que pensa ou não se atreve a dizer o que pensa, não é um homem honrado. Um homem que obedece a um mau governo, sem trabalhar para que o governo seja bom, não é um homem honrado. Um homem que se conforma com obedecer a leis injustas e permite que o país em que nasceu seja pisado por homens que o maltratam não é um homem honrado. O menino, desde que pode pensar, deve pensar em tudo o que vê, deve padecer por todos os que não podem viver com honradez, deve trabalhar para que possam ser honrados todos os homens e deve ser um homem honrado. (...) Na América se vivia antes da liberdade como a lhama que tem muita carga. Era necessário tirar a carga ou morrer (Martí, 2007, p. 143).

Possivelmente hoje usaríamos outras palavras para expressar aquilo que Martí identificava como honra e que encerra elementos de autoestima, de reconhecimento do outro, de resistência, de indignação e luta. Para Martí, honra tem a ver sobretudo com a liberdade em relação a um domínio colonial externo que não permite a autoexpressão. Hoje esse domínio externo (pós-colonial) se manifesta de outras formas, quem sabe mais sutis e mais poderosas, como mostram os estudos sobre colonialidade.

Contrapondo-se à colonialidade está em gestação o que Walter Mignolo denomina de gramática da descolonialidade (2010) na qual o conceito de honra possivelmente daria lugar a dignidade, associada menos a instituições como família, classe, partido ou nação, e mais a atributos e direitos da pessoa e do cidadão. É uma gramática que tem como pressuposto o

---

<sup>4</sup> As emoções são fortemente vinculadas a gênero. Por exemplo, a honra da mulher está geralmente referida a sexo, enquanto que para os homens são outros motivos que contam. Além disso, a restauração da honra da mulher não está em suas mãos, mas é uma prerrogativa masculina.

<sup>5</sup> O livro *Martí & a educação* (Streck, 2008b) traz uma reflexão sobre outros elementos como rebeldia, liberdade e amor.

*desprendimento* da racionalidade reducionista moderna, mas que ao mesmo tempo reconhece um inevitável vínculo com a fundação ocidental da modernidade. Por isso, é uma episteme de fronteira. Podemos encontrar essa tentativa de ruptura em inúmeros movimentos que se configuram de baixo para cima, colocando-se muitas vezes explicitamente à margem das organizações clássicas como sindicatos e partidos políticos. Que essa nova gramática é pouco inteligível pela tradicional gramática acadêmica e midiática fica patente nas inúmeras explicações que as recentes manifestações populares no Brasil e em outras partes do mundo recebem por parte da mídia e da academia. A maioria das explicações parece plausível, mas ao mesmo tempo se tem a sensação de que não captam a “pluriversalidade” que exatamente se contrapõe à “universalidade” proporcionada pela colonização do ser e do saber.<sup>6</sup>

Essa gramática tem os seus precursores na história latino-americana. Faço breve destaque a Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695) e Guanam Poma de Ayala (entre 1530 e 1615, aproximadamente), Ambos tiveram a ousadia de enfrentar os donos do saber (e do ser) da época e colocar-se intelectual e emocionalmente na fronteira. Sor Juana (2001), com excepcional erudição, discute com os homens teólogos, mostrando-lhes exemplos históricos da capacidade das mulheres em várias áreas: “Veo tantas y tan insignes mujeres, unas, adornadas del don de la profecia, como una Abigañl; otras, de persuasión, como Esther; otras, de piedad, como Raab; otras, de perseveranza, como Ana; y otras infinitas, em otras espécies de prendas y virtudes” (p. 50). Ao mesmo tempo, ela pergunta “Qué entedimiento tengo yo? Qué estudio? Qué materiales? Ní qué noticias para eso, sino quatro bachillerias superficiales?” (p. 33) Estudar para escrever ou para ensinar seria muita soberba, assim seu estudo é apenas para ignorar menos.

Guanam Poma de Ayala, escreve a sua “Nueva corónica y buen gobierno” para relatar com detalhes literários e pictográficos o que se passa na colônia: os desmandos dos colonizadores, os sofrimentos do povo oprimido e desrespeitado. Ele denuncia o *pacha kuti* que representou a invasão: “el fin del mundo o grande destrucción, pestilência, ruína, o pérdida daño común, volver el mundo, dar vuelta ao mundo trayendo lo de dentro afuera” (Szeminski: in Ayala, Tomo III, 1993, p. 96). Mas Guaman Poma sente a mesma ambiguidade que Sor Juana. Numa expressão de quase resignação ele comenta: “Como tienen amistad los dichos corregidores com los caciques principales y por qué causa lo tiene y razones, y se hacen compadres entre ellos y así pasan mucho trabajo los indios pobres porque todo quanto pode cargar a los índios lo carga en este reino, y no hay remedio” (Ayala, Tomo II, 1993, p. 380) A frase “E não há remédio” é um refrão maldito que ressoa até hoje e expressa a ambiguidade entre a consciência da dominação e a obediência, entre resistência e destino.

### **O retorno da mística**

Os encontros de educação popular costumam ser marcados pelo movimento do corpo, pela afetividade, pelos cantos, pelas trocas e pela convivência. As expressões freirianas *amorosidade* e *querer bem* entraram no vocabulário de educadores, tanto nos espaços formais quanto não formais. Para Freire não se trata de estratégias de ensino, mas de uma forma de estar no mundo.

---

<sup>6</sup> Veja mais a este respeito em Mignolo (2010). Não se trata da defesa de um relativismo cultural, mas de transformar essa própria pluralidade num projeto universal. Em suas palavras: “Se necesita de un vuelco descolonial y a partir de él horizontes de vidas pluriversales más que universales. Esto es, horizontes de vida basados en la pluriversidad como proyecto universal” (p. 113).

“A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver.” E explica: “Justa alegria de viver, que assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser amargo e arestoso” (Freire, 1997, p. 160).

Volto-me novamente a José Martí (2001, p. 103), para quem o amor é a força capaz de trazer os humanos à comunhão universal: “Todas as árvores da terra no fim se concentrarão em uma, que na eternidade dará suavíssimo aroma: a árvore do amor: de tão robustos e copiosos ramos que à sua sombra buscaram o refúgio sorridentes e em *paz* todos os homens.” Martí transporta essa ideia para a educação. A formação científica em nenhum momento significa entregar-se a uma racionalidade fria porque esta jamais seria capaz de, por si, criar a dinâmica necessária para as mudanças. Por isso: “Eis aqui, pois, o que têm de levar os mestres pelos campos. Não somente explicações agrícolas e instrumentos mecânicos; mas a ternura, que faz tanta falta e tanto bem aos homens” (Martí, 2007, p. 43).

A ternura tem a com a possibilidade de sorver a taça da vida. Mesmo o sacrifício pela pátria não elimina ou justifica negar a homens e mulheres os prazeres da vida: “Está condenado a morrer um povo no qual não se desenvolvam por igual a propensão pela riqueza e pelo conhecimento da doçura, necessidade e prazeres da vida” (Martí, 2007, p. 41). Além disso, a ternura tem o dom de fazer com que volte a correr nas veias o sangue coagulado pela dureza da dominação. A imagem de um vulcão prestes a irromper é uma metáfora recorrente na obra de Martí, que conheceu esse fenômeno da natureza em seu exílio na Guatemala. A relação entre a dureza da luta e a ternura foi imortalizada na célebre frase de Che Guevara: “Hay que endurecerse siempre, pero sin perder la ternura jamás.”

Essa tradição de cultivo da relação humano-pedagógica encontra hoje um lugar na mística, sobre a qual teço alguns comentários a seguir.<sup>7</sup> Encontrei uma das melhores definições de mística no contexto da educação popular nos apontamentos de uma roda de avaliação que o grupo de pesquisa realizou com entidades de grupos de educação popular, neste caso, com uma associação de economia solidária no projeto CEFURIA (Centro de Formação Urbano-Rural) de Curitiba. Ao serem perguntados sobre a importância da mística nos processos de formação dos grupos de Economia Solidária, obtivemos a seguinte resposta:

Mística dá voz à pessoa, é uma marca de nossos grupos, não pode faltar-aproxima, faz pensar e refletir, desperta outros sentidos, é uma partilha de valores. Colocamos frases de Paulo Freire, alimentos, símbolos, a Bíblia.

Vejamos brevemente cada uma das partes:

---

<sup>7</sup> O tratamento do tema na sociologia moderna tende a restringir-se ao campo religioso o que, segundo Sell e Brüseke (2006, p. 151), implicou uma especialização temática, mas “abafou a dimensão ‘crítica’ do tema da mística como um *locus* privilegiado para pensar, a partir do ‘outro’ da razão, a ‘condição’ e as ‘contradições’ da modernidade racionalizada dos tempos atuais.” A mística medieval, da qual Mestre Eckart foi um expoente, poderia ser vista como uma revolta contra a racionalização teológica dos escolásticos. Nas palavras do próprio Mestre Eckart: Mas o próprio do ser humano é amar e conhecer. Uma das questões levantadas nesse contexto é saber em que consiste a felicidade precípua. Alguns mestres afirmaram que está no amor, outros dizem que está no conhecimento, há ainda outros que dizem estar ela no amor e no conhecimento, e esses estão mais certos. Nós, porém, afirmamos que não está nem no amor, nem no conhecimento, antes existe algo na alma e desse algo emanam o amor e o conhecimento; esse algo não ama nem conhece como as forças da alma. Quem chega a conhecer esse algo fica sabendo em que consiste a felicidade. Ele não tem antes nem depois nem espera nada sobreveniente, já que não pode nem ganhar nem perder nada. (Mestre Eckart, 2004, p. 37)

- *A mística dá a voz*: Trata-se de ir além de ser voz do outro e permitir - e ajudar que isso aconteça - que cada pessoa possa “dizer a sua palavra” (Paulo Freire, 1981). Para Hannah Arendt (2004) é este o primeiro passo para a constituição do espaço público. Stephen Stöer (2004) fala na rebelião das diferenças, quando estas não querem mais ser “ditas” pelos outros, mas dizer-se a si mesmas. Na América Latina vemos como ao longo das décadas desde o surgimento da educação popular e da teologia da libertação os pobres e os oprimidos “generalizados” foram dando lugar a rostos e vozes distintas, como as dos povos indígenas, dos grupos de jovens, das mulheres, dos trabalhadores em diferentes setores do mercado.

- *A mística é uma marca de nosso grupo*: Por que o MST coloca a mística como um ponto inegociável em sua agenda? O que é o “trem das CEBs”? O que são as manifestações e marchas dos movimentos sociais? A resposta é que se trata de buscar a “marca” do grupo, a sua identidade. Podem ser palavras de ordem, cantos, orações – todas elas ajudam a construir, em linguagem sociológica, a coesão interna do grupo. E, junto com isso, a se mobilizar em relação à atuação no mundo “lá fora”.

Ao falar em “nosso grupo” pode-se subentender que tem uma pluralidade de místicas, porque os objetos, os símbolos provêm da realidade do grupo. Conforme a frase que serve de referência para esta reflexão, pode ser uma palavra de Paulo Freire, a Bíblia, um alimento ou qualquer outro objeto que estabeleça alguma relação com o cotidiano. A ideia de transcendência não é construída a partir de conceitos ou de ideias trazidas de fora, mas emerge ao tomar coisas e acontecimentos do dia-a-dia como ponto de partida para a reflexão e para a projeção de novas realidades. Leonardo Boff explica assim o sentido sociopolítico da mística: “A mística é, pois, o motor secreto de todo o compromisso, aquele entusiasmo que anima permanentemente o militante, aquele fogo interior que alenta as pessoas na monotonia das tarefas cotidianas” (Boff e Betto, 1994, p. 25).

- *A mística aproxima*: Na mística é comum o contato físico: um abraço no vizinho, “sintonizar” o tom de voz no canto, lembrar um companheiro ou companheira doente ou em dificuldade, celebrar conquistas coletivas ou de membros do grupo. É uma espécie de “cimento” para a formação do espírito coletivo. Ele cria um espírito de comunhão que não faz desaparecer as diferenças, mas faz com que estas sejam simbolicamente subsumidas dentro de uma unidade.

- *Faz pensar e refletir*: Engana-se quem relaciona mística com sentimentalismo piegas. Num relato de uma de nossas “rodas de avaliação” que fazia parte da pesquisa consta que a mística estava ao encargo de uma das padarias de uma comunidade periférica de Curitiba. As mulheres levaram elementos de seu trabalho para a reunião: um copo que encheram com água, um pouco de açúcar e azeite. O que dá quando se mistura água e açúcar? E quando se acrescenta o azeite?

Dáí pensar na vida do grupo e da relação com o grupo com a comunidade é um passo muito simples e se torna um exercício acessível a todos. Veja-se que está dito que não apenas ajuda a pensar, mas “faz pensar”, no sentido de introduzir um elemento novo que provoca e desacomoda.

Eymard Vasconcelos fala de sua experiência como médico e educador popular: “O que segue nesta experiência [mística] é imprevisível e traz grande repercussão na vida concreta de quem a ela se entrega. Mobilizam-se sentimentos e emoções muito intensos, capazes de liberar surpreendentes energias de transformação interior e de enfrentamento da realidade exterior” (Vasconcelos, 2011, p. 35).

- *A mística desperta outros sentidos*: Essa afirmação é de grande alcance. Vejamos alguns sentidos dessa afirmação: pode significar que existem muitas formas de “sentir” o mundo e de fazer sentido das coisas que nos cercam; que estamos diante de uma lógica que se abre para outros significados; que convida para aceitar outras racionalidades; que estamos diante de uma ruptura epistemológica.

- *A mística é uma partilha de valores*: Alejandro Moreno Olmedo (1993), argumenta que nas culturas populares encontramos o *homo convivialis* (não o moderno *homo oeconomicus*, nem o pós-moderno *homo ludens*). Na atual crise, identificada por alguns como crise civilizatória e não apenas de um modelo de desenvolvimento, alguns valores – ou contravalores – cultivados pela mística popular passam a ser vistos como sinais de esperança e não de atraso. Um destes certamente é a solidariedade, que hoje se concretiza em milhares de empreendimentos de economia solidária que se debatem entre a integração à lógica capitalista hegemônica e a construção de formas alternativas de produzir e consumir.

### **Considerações finais**

Ao trazer em primeiro plano as emoções não estou menosprezando o valor da razão, da consciência, do pensamento lógico e sistemático ou da racionalidade científica moderna. O objetivo, como explicitado na introdução, era realizar um exercício de dar visibilidade a um lado pouco estudado na literatura pedagógica e que, conforme procurei mostrar, é de interesse especial para a educação popular. Essa prática educativa é, no sentido pleno da palavra, uma prática sentipensante, ou seja, na qual pensamento e sentimento ou emoções estão intrinsecamente interligadas. Paulo Freire disse isso com uma clareza irretocável: “Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com o meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (Freire, 2006, p. 18).

Cabe, a título de conclusão, explicitar algumas contribuições de tal estudo e apontar caminhos que podem ser explorados. Entendo que o principal valor para a prática educativa esteja em ajudar os educadores a lidar com um tema considerado escorregadio e deixado para conversas informais nos corredores ou reservadas com profissionais especializados. Da pedagogia moderna aprendemos que as emoções (paixões, vontade, espírito, ou outros nomes que se dê a elas) são elementos constituintes da

compreensão de educabilidade. Um corolário dessa afirmação é que a educação não pode ser desvinculada da ética. O fato de a vida no nosso planeta estar sendo ameaçada pode ser um indicativo de que de fato estamos diante de uma crise civilizacional, que por sua vez requer mudanças na educação para as quais estamos pouco preparados.

Leonardo Boff alerta que talvez estejamos necessitando de um *design* diferente da maneira de pensar do que aquele que nos colocou nessa situação. Ele chama isso de uma mudança de coração. A ciência e a técnica, frutos da razão instrumental e analítica, tornaram-se indispensáveis e hoje não podemos conceber o mundo sem elas. No entanto, recomenda Boff, “precisamos igualmente da inteligência emocional e, com mais intensidade, da inteligência cordial, pois é ela que nos faz sentir parte de um todo maior, que nos dá a percepção da nossa conexão com os demais seres, nos impulsiona com coragem para as mudanças necessárias e suscita em nós a imaginação para visões e sonhos carregados de promessas” (Boff, 2012, p. 15). O argumento proposto nesse texto é que na educação popular temos elementos que nos ajudam na busca de outras possibilidades para a educação. Sendo uma prática que se dá nas margens do instituído, a educação popular revelou-se uma imprescindível fonte de renovação e de criação pedagógica.

O estudo das emoções também ajuda a mostrar os limites da razão humana. Há nesse sentido uma confluência das pesquisas em história das emoções com as pesquisas da racionalidade ecológica (Todd & Gigerenzer, 2012), que parte do princípio da contextualidade do pensamento. Argumenta-se que para a tomada de decisões nos baseamos em heurísticas com as quais, através da experiência, compomos caixa de ferramentas que nos ajudam a decidir no dia-a-dia. O cérebro humano simplesmente não teria capacidade para computar todas as variáveis que entram em todas as decisões, desde as mais simples até as mais complexas. As pesquisas buscam entender o funcionamento e a estrutura das intuições, que são a base para a maior parte de nossas ações (Gigerenzer, 2009). E as intuições, como sabemos, estão próximas do que “senti-pensamos”.

Abre-se também um importante campo de estudo. Barbara H. Rosenwein (2011, p. 21) sugere a noção de “comunidades emocionais” para guiar o estudo da história das emoções. O pesquisador procura entender o “sistema de sentimentos”, o que as comunidades julgam valioso ou prejudicial, os modos de expressão emocional estimulados ou reprimidos, entre outros aspectos que compõem o vasto campo das emoções. Procurei, ao longo do texto, não explicitar o que entendo por emoções influenciado pelo alerta de Ute Frevert (2011, p. 23) de que as disputas entre psicologia clínica, filosofia e neurociência, entre afetos e sentidos, entre paixões e sentimentos apenas mostrou o quão complexo é o quadro. A nova categoria de emoção teria vindo exatamente para abranger o grande escopo de estados mentais e envolvimentos do corpo de que os seres humanos são dotados e/ou são capazes.

Ao levar em conta esses aspectos de forma mais explícita creio que podemos ter uma compreensão ainda melhor do que acontece com os grupos com os quais realizamos os nossos trabalhos. Na pesquisa sobre participação popular no orçamento público, por exemplo, os resultados e os próprios processos observados são muitas vezes apenas a ponta do iceberg. Mas o que efetivamente move as pessoas? Quais as comunidades emocionais que podem ser encontradas nas diversas culturas de participação? Que fatores condicionam determinadas formas de senti-pensar? E, não por último, a reflexão também se volta para nós, pesquisadores,

ao questionar sobre as emoções que movem a nós, desde a opção por nossos campos empíricos à escolha do método.

Referências:

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

AYALA, Guanam Poma de. *Nueva Corónica y Buen Gobierno*. Edición y Prólogo de Franklin Pease G.Y.; Vocabulario y traducción de Jan Szeminski. Tomo II/III. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

Boff, Leonardo. *Sustentabilidade: O que é – O que não é*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOFF, Leonardo e BETTO, Frei. *Mística e espiritualidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CRUZ, Sor Juana Inés de la Cruz. *Resposta e Sor Filotea (Carta Atenagórica)*. 3. ed. Cuauhtémoc: Editores Mexicanos Unidos, 2001.

ECKART, Mestre. *Sobre o desprendimento e outros textos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FALS BORDA, Orlando. *Uma sociologia sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 9. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREVERT, Ute. *Emotions in History: Lost and Found*. Budapest/New York: Central European University Press, 2011a.

\_\_\_\_\_. Gefühle und Kapitalismus. In: BUDDE, Gunilla. (Hg.). *Kapitalismus: Historische Annäherungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011b. p. 50-72.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente*. Porto Alegre, 1994.

- Gigerenzer, Gerd. *O poder da intuição: O inconsciente dita as melhores decisões*. Best Seller, 2009.
- GOLEMAN, Daniel. *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1998.
- HUTCHESON, Francis. *An Essay on the Nature and Conduct of the Passions and Affections, with Illustrations on the Moral Sense* [1742]. Ed. Aaron GARRETT. Indianapolis: Liberty Fund, 2002.
- JOHNSON, Lyman L. e LIPSET-RIVERA, Sonya, ed.. *The Faces of Honor*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1998.
- LOCKE, John. *Some Thoughts Concerning Education*. Ed. Peter Gay. New York: Teachers College Press, 1964.
- MARTÍ, José. *Educação em nossa América: Textos selecionados*. Organização e apresentação de Danilo R. Streck. Ijuí: Unijuí, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Obras completas*. Vol. 5, La Habana: Centro de Estudios Martianos; Karisma Digital, 2001.
- MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. 9. ed. Santiago (Chile): Dolmen, 1997.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistêmica*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.
- MARTÍ, J. *La Edad de Oro*. 2 ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- MORENO OLMEDO, A. *El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares, 1993.
- Pascal, Blaise. *Pascal's Pensées*. Introduction by T.S. Eliot. New York: E.P. Dutton, 1958.
- PERESSON, T.( S.D.B.), Mario. Educar desde las culturas populares. *Cuadernos de Educación y cultura*. Bogotá: Família Salesiana, 1994.
- RITH-MAGNI, Isabel & PRINZ, Ulrike. La educación: entre el corazón y la razón. *Humboldt*, n. 158, año 53. Goethe Institut, Kempten. p. 1.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROSENWEIN, Barbara H. *História das emoções: problemas e métodos*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-815.

SELL, Carlos Eduardo e BRÜSEKE, Franz Josef. *Mística e sociedade*. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí; São Paulo: Paulinas, 2006.

SCLIAR, M. *Saturno nos trópicos: a melancolia chega ao Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

STOER, S.R.; MAGALHÃES, A.M; RODRIGUES, D. *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2004.

STRECK, Danilo R. *Rousseau & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

\_\_\_\_\_. *José Martí & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 b.

TODD, Peter. M., GIGERENZER, Gerg., & the ABC Research Group. *Ecological rationality: Intelligence in the world*. New York: Oxford University Press, 2012.

VARELA, Félix. *Educación y Patriotismo*. La Habana: Secretaría de Educación, 1935.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *A espiritualidade no trabalho em saúde*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.