

GESTOS DE PRESENÇA E ENVOLVIMENTO: METODOLOGIA DE ESTUDO, DIÁLOGO E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Gardenia Maria de Oliveira Barbosa

Universidade Estadual do Ceará
gardenia.oliveira@uece.br | ORCID 0000-0002-9891-0410

Paula Pereira Scherre

Universidade Estadual do Ceará
paula.scherre@uece.br | ORCID 0000-0002-3153-0165

Resumo

Neste relato de experiência, explicitamos as fundamentações teóricas e apresentamos a prática, o contexto e as repercussões da metodologia de estudo, diálogo e reflexão do Grupo de Estudos Transdisciplinares institucionalizado na Universidade Estadual do Ceará. Na fundamentação teórica, explicitamos sua vinculação: com a perspectiva de ser humano e de realidade da Complexidade e da Transdisciplinaridade; com a presença e a escuta da meditação e da Comunicação Não Violenta; com a reflexão ampliada e o diálogo amoroso do método integrativo biocêntrico e da educação dialógica; com o processo de formação do ser e de transformação de si e do mundo; com a integração da inteligência com afetividade e da razão com emoção. A proposta metodológica se constitui de meditação inicial, de leitura em voz alta e lenta, com o desfrute do prazer de estarmos juntos(as), do diálogo, das reflexões, das partilhas de experiências, da associação livre de ideias de todos(as) presentes. Como repercussões em duas estudantes assíduas, percebemos a fluência na leitura, a estruturação de suas argumentações e exposição de seus pensamentos e reflexões, diminuição da timidez com mais confiança em sua própria fala e ampliação da compreensão dos textos lidos. Em nossa prática docente, percebemos a ampliação dos movimentos de escuta e de diálogo com os(as) estudantes nos ambientes de ensino e de aprendizagem, abertura ao paradigma da aprendizagem, a realização de tutorias e projetos de aprendizagem, o cuidado com a acolhida aos(às) que chegam e ao cuidado conosco mesmas.

Palavras-chave: Metodologia de estudo; Diálogo; Reflexão; Formação de



professores(as).

Abstract

In this experience report, we explain the theoretical foundations and present the practice, the context and the repercussions of the study methodology, dialogues and reflections on the Grupo de Estudos Transdisciplinares, institutionalized in Universidade Estadual do Ceará. In the theoretical foundation, we make its binding explicit with: the perspective of being a human and the reality of Complexity and Transdisciplinarity; with the presence and listening of meditation and Non-Violent Communication; with the expanded reflection and loving dialog of the biocentric integrative method and dialogic education; with the formation process of beings and the transformation of oneself and the world; with the integration of intelligence and affectivity, reason and emotion. The methodological proposal consists of initial meditation, aloud and slow reading, appreciation of the pleasure of being together, of dialogues, contemplations, sharing of experiences and free association of ideas from everyone present. As repercussions observed in two diligent students, we noticed their fluency in reading, the structure of their argumentation, exposition of thoughts and reflections, shyness reduction with more confidence in their own speech and the expansion of their comprehension of the texts read. In our teaching practice, we noticed the enlargement of listening and dialogue approaches while observing students within teaching and learning environments, openness to the learning paradigm, the fulfillment of tutoring and learning projects, care taking with those who arrive and with ourselves.

Keywords: Study methodology; Dialogue; Reflection; Teacher's graduation.

Introdução

Não é de agora que a aceleração, a seriação, a repetição das práticas dos tempos modernos industrializados, dos avanços tecnológicos são questionados. Em 1936, Charlie Chaplin, em imagens, mímicas e movimentos corporais expressivos, já tecia suas críticas em seu filme intitulado *Modern Times (Tempos modernos)*. A figura 1, charge do cartunista carioca Carlos Latuff, de 2012, é muito sugestiva ao trazer essa crítica à produção seriada dos “tempos modernos nas escolas”, com treinamentos para

avaliações padronizadas, sem sentido e nem significado, só reproduzindo respostas prontas. Educação não é mercadoria!



Figura 1 – Tempos modernos nas escolas – charge do cartunista carioca Carlos Latuff, Educação em Revista, (Sepe/RJ), 12/2012.

Sobre a questão da aceleração dos nossos dias, o pesquisador Edgar Morin (2020), em sua obra *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*, como um dos desafios existenciais dos tempos atuais, nos convida a refletirmos sobre como estabeleceremos uma nova relação com o tempo, se retornaremos ao tempo cada vez mais acelerado que vivíamos antes da pandemia e nos pergunta “terminado o isolamento, vamos retomar a corrida infernal? Guardaremos o gosto de fazer as coisas devagar, zanzar, andar de bicicleta, praticar o *slow food*? Deixaremos de querer ir mais depressa e mais longe?” (p. 41).

Como forma de não sucumbirmos aos tempos modernos e a sua intensa e crescente aceleração no contexto universitário e na formação de professores(as), que atuarão na Educação Básica, as autoras deste artigo desenvolveram uma metodologia de estudo, diálogo e reflexão, em um grupo de estudos institucionalizado, que se desenrolou em sentido oposto ao da aceleração e do “consumo” desenfreado de textos e materiais de estudo, mesmo antes da pandemia. Neste relato de experiência, temos como objetivos explicitar suas fundamentações teóricas, apresentar a prática e contexto desenvolvido e refletir sobre as repercussões da proposta metodológica desenvolvida no Grupo de Estudos Transdisciplinares (GEST), na Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), localizado no



município de Limoeiro do Norte/CE, a 200 km de Fortaleza (capital do Estado do Ceará).

Para tanto, navegaremos pela proposta do grupo de estudos, perpassando por seus objetivos e contexto de criação, pelas fundamentações teóricas e pela constituição da metodologia propriamente dita, até chegarmos nas considerações finais e provisórias para continuar nossa caminhada, refletindo sobre mudanças de atitudes que observamos nas estudantes participantes mais assíduas deste grupo de estudos e nas repercussões em nós e em nossa prática docente.

GEST: breve história e contexto

O GEST surgiu informalmente a partir do encontro de professores(as)¹ de diferentes *campus* e cursos da Universidade com a intenção de fazermos diálogos e estudos conjuntos da *Carta da Transdisciplinaridade* (Nicolescu, 1999) e da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2000). Estes encontros, com a participação somente de professores(as), foram realizados de março de 2017 a março de 2020, em uma sala do *campus* da UECE, em Fortaleza/CE. O nome do grupo de estudos foi gestado e gerado em meio a esses encontros de partilha, de estudo, de reflexão e de fortalecimento de nossa identidade e humanidade.

Paulatinamente, a metodologia de estudo, diálogo e reflexão foi sendo praticada e desenvolvida, não tínhamos pressa ou prazo para fazer os estudos e, a partir da leitura feita no momento do encontro, em voz alta, íamos tecendo nossos comentários e reflexões, partilhando a vida e as nossas experiências, ampliando saberes, visões de mundo, perspectivas de educação, refletindo sobre nossas práticas docentes e sobre a vida. Porém, devido às agendas sobrecarregadas dos(as) professores(as) envolvidos(as), no ano de 2019 a 2020, pouco a pouco os encontros foram se esvaziando, sendo constantemente remarcados até não encontrarmos mais datas em comum. Esse fato evidencia um dos motivos do adoecimento de professores(as), que entre tantas exigências do cotidiano, desde as pessoais às profissionais, se veem solapados(as), sem tempo para experimentarem atividades que convidem ao simples fluir do encontro e do pensamento. No entanto, a cada encontro fortuito pelos espaços da Universidade, mesmo em ambientes virtuais, são constantes os comentários

¹ Agradecemos, de coração, às partilhas, aprendizados e parceria dos(as) professores(as) e amigos(as) Patrícia Limaverde, Jaqueline Rabelo, Janaína Andrade, Elane Guerra e Nilson Cardoso que participaram na criação do GEST, a partir da vontade de estarmos juntos, estudando, dialogando, convivendo.

nostálgicos, lamentando a finalização do grupo de professores(as).

No entanto, para nós, autoras deste artigo, o GEST não acabou, pois desde abril de 2018, com o intuito de levar essa experiência para Limoeiro do Norte/CE, a cidade onde somos lotadas, e contribuir ainda mais com a formação de professores(as) no Vale do Jaguaribe, trazendo essa maneira “diferente” de se envolver e desfrutar o conhecer, que nos encanta, o grupo de estudos foi institucionalizado e permanece ativo aos dias atuais, tendo sua institucionalização renovada anualmente. Dessa forma, conseguimos ampliar a participação de estudantes e professores(as) de diferentes cursos de graduação (licenciaturas) do *campus* além de, em alguns momentos, contarmos também com a presença da comunidade externa.

As atividades do GEST, em Limoeiro do Norte/CE, foram informalmente iniciadas em 6 de março de 2018, com encontros semanais, envolvendo, principalmente, estudantes dos cursos, professores(as) e quem mais desejasse participar. Estava (e está) sempre aberto. Foi institucionalizado em 26 de abril de 2018, com portaria e carga horária para as professoras (coordenadora e colaboradora). Até fevereiro de 2021, fizemos encontros semanais, com 1h de duração, realizados nas terças, das 16h30 às 17h30. A princípio, nossos encontros foram presenciais, mas a partir de março de 2020, devido à pandemia de COVID-19² e a suspensão das atividades presenciais na Universidade, passamos a realizar nossas atividades via *Google Meet*.

Até fevereiro de 2021, passamos pelo estudo dos três primeiros capítulos da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2000), depois para a leitura do artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (Larrosa, 2002) e depois a obra *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação* (Pacheco, 2019). Compreendemos que essas obras (dentre tantas outras) nos ajudam a refletir sobre nossa visão de mundo³, nossa compreensão sobre a vida, os seres humanos, a

² De acordo com o *site* da Fundação Oswaldo Cruz (recuperado em 22 de julho de 2021 de <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>): “O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria “doença do coronavírus”. Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados.”

³ A visão de mundo abarca a maneira como conhecemos a realidade, como nos relacionamos com as pessoas, com os objetos de conhecimento, com a natureza, como organizamos o pensamento, construímos conhecimento e teorias a partir do paradigma subjacente, que nem sempre é (re)conhecido por nós, mas que está sempre presente. Para a autora Moraes, M. C. (1997) *O paradigma educacional emergente*. 12a ed. Campinas: Papirus, “parte da problemática da atualidade decorre da visão de mundo cartesiana, do sistema de valores que lhe está subjacente, de correntes psicológicas que muito influenciaram e continuam influenciando a educação (p. 23). Como forma de propor outra visão de mundo, Moraes lança mão de Freire,



natureza e a realidade, a aguçar a nossa sensibilidade e a perceber o que está entre, através e além das disciplinas (Nicolescu, 1999) e a religar saberes, ciências, filosofia, artes, tradições e educação (Morin, 2000), reverenciando a vida e cuidando dos vínculos conosco mesmo, com os outros e com a natureza/universo (Cavalcante & Góis, 2015).

Após a institucionalização, enquanto estávamos presencialmente na Universidade, a participação de estudantes e público externo sempre foi rotativa, pessoas se aproximavam, participavam dos estudos, depois saíam. Isto influenciou na dinâmica do grupo na medida em que, após a meditação, sempre tínhamos que fazer uma breve contextualização do que estava sendo estudado, também solicitando aos participantes presentes no encontro anterior, a rememorar os aspectos gerais do que foi lido e dialogado anteriormente. A cada encontro era sempre um grupo novo, mas alguns(mas) estudantes permaneceram mais assíduos(as). Quando os encontros eram presenciais, tínhamos a participação entre 6 a 10 pessoas. Quando, em março de 2020, passamos para o modo remoto, a participação variou entre 2 a 4 pessoas, tendo 2 delas mantido maior assiduidade. Como tivemos essa drástica redução no número de participantes após a pandemia, em março de 2021, decidimos aplicar um questionário via *Google Formulário* para podermos refletir e avaliar as atividades remotas do GEST a partir das opiniões dos participantes. Enviamos o convite e *link* do formulário via grupo de *WhatsApp*.

Entre questões abertas e fechadas, elaboramos perguntas que tratavam sobre a frequência nas atividades remotas, a intenção de continuar participando do grupo de estudos no semestre 2020.2 (de abril a agosto de 2021⁴), a sugestão de atividades que poderiam ser contempladas no grupo de estudos, a sua disponibilidade de horários, caso houvesse mudança de dia e horário, e que outras atividades poderiam ser realizadas pelo GEST para atender melhor os interesses e necessidades durante o período de distanciamento social. O questionário ficou disponível para resposta durante 10 dias corridos.

Das 20 pessoas (sendo 2 professoras e 18 estudantes) que faziam parte do grupo

Morin, Dewey e Schön, dentre outros(as) autores(as), que dão base para um enfoque mais reflexivo, complexo e transdisciplinar para repensar a educação, como Moraes detalha: “uma pedagogia reflexiva envolve um pensamento mais complexo, que já não pode ser linear, reducionista e fragmentado, mas que respeita a multidimensionalidade do real, que abarca, como sinaliza Morin, os aspectos sociais, históricos, ecológicos, além dos cerebrais. É um pensamento que busca a totalidade, as interações, a integração para o encontro de soluções para os problemas e os desafios apresentados em nosso dia-a-dia” (p. 27).

⁴ O desencontro entre o ano civil e ano letivo é consequência de greve e, posteriormente, ao reajuste das atividades após a pandemia de Covid-19.

do *WhatsApp* na época (março de 2021), apenas 5 responderam, sendo 4 estudantes e 1 professora. Dentre as justificativas para a não participação, encontramos a incompatibilidade de horário, a dificuldade de organização para participação com a priorização de outras atividades consideradas mais urgentes e também por ter considerado a leitura e discussões muito lentas e a dificuldade de concentração em atividades remotas.

Sobre a intenção de participar do grupo de estudos do semestre 2020.2, as respostas apontaram para a pré-disposição em participar, mas com condicionantes como trabalho, disponibilidade pessoal no dia do encontro e a depender da proposta que será trabalhada. Entre as atividades que poderiam ser contempladas pelo GEST (eles podiam selecionar mais de uma opção), 4 (quatro) participantes selecionaram a opção “Ler antes para dialogar sobre o que foi lido no dia e horário do encontro”, 1 (um) participante propôs mudar o dia do encontro, 1 (um) participante propôs manter o dia do encontro e 4 participantes selecionaram o item “Diversificar os tipos de materiais estudados (textos, livros, filmes, documentários etc)”. Na questão aberta para apresentação de outras sugestões, tivemos três respostas: “Cantar, ler poema, refletir sobre esse novo normal imposto pela pandemia”, “para mim é melhor assim mesmo, está excelente” e “Que o grupo possa indicar temas para discussão e, a partir, daí ver a indicação de referências, sejam elas textos, filmes, vídeos, documentários, música etc.”.

As mudanças, fruto desta consulta, nos proporcionaram reflexões que alimentaram novos formatos na metodologia de estudo, que não obstante as vicissitudes do trabalho de forma remota, possibilitaram ampliar as temáticas, além de buscarmos, por meio de convites diretos, a participação de outros(as) estudantes e professores(as) de diversas áreas, entre as quais aceitaram Pedagogia, Ciências Biológicas, Química, Letras, História e Geografia, conferindo uma dinâmica diferente ao grupo de estudos, o que será socializado em outro artigo.



Fundamentação teórica e constituição da metodologia de estudo, diálogo e reflexão



Figura 2 – Manolito expressa para a professora que nada entendeu de março até agora (elaborada originalmente em espanhol pelo cartunista argentino Quino).

A situação retratada na figura 2 nos convida a refletir sobre o que fazemos em “sala de aula”. Será que nos atentamos ao que os(as) estudantes de fato entendem ou aprendem? Ou só nos preocupamos em dar conta do conteúdo? São muitas as críticas que há tempos são feitas a esse modelo tradicional de ensino, de sala de aula, ao professor que só expõe e os(as) estudantes escutam e reproduzem as informações em provas em todos os níveis educacionais (Anastasiou, 2001; Pacheco, 2019).

Já faz alguns anos que as autoras deste capítulo praticam e estudam as práticas integrativas e complementares em Saúde (PICS): Yoga, Meditação e Biodança. Essas práticas, em suas filosofias de base (Toro, 1991; Danucalov & Simões, 2006; Souto, 2009), nos trazem a necessidade de transcendermos o paradigma antropocêntrico, de desacelerarmos as atividades cotidianas, de cultivarmos a presença no que fazemos, de desenvolvermos o silêncio interior, de vivermos o aqui e agora, de cuidarmos de nossos gestos e comunicação não violentos, além de nossos vínculos conosco mesmo, com as outras pessoas e com a natureza/vida.

A partir de Ecleide Furlanetto (2010), compreendemos que a formação de professores(as), para além da dimensão conteudista e cognitiva, também deve ser processo de (trans)formação e que nos convida à expansão de consciência de si e do mundo, articulando dois movimentos: “o de (re)ligação a si mesmo e o de (re)ligação ao outro (pessoas, conhecimento, cultura e natureza)” (p. 98). Nesse sentido, António Nóvoa (2004, p. 16) propõe que formar é também formar-se e que “todo o conhecimento é autoconhecimento, toda formação é autoformação”. Precisamos ainda, além das

dimensões técnicas ou tecnológicas da formação, também “inscrevê-las numa experiência de vida, num percurso pessoal” (p. 16), por meio de metodologias que permitam caminhar para si, integrando “referências pessoais e teóricas, experiências e encontros, metodologias e conceitos” (p. 16).

Foi a partir dessas práticas e de nosso processo reflexivo em relação à formação de professores(as), que entendemos como sendo necessário trabalharmos a dimensão humana desta formação, a desaceleração dos processos de ensino, de aprendizagem, de estudo, de pesquisa para que possamos ser sujeitos de experiência – territórios de passagem – e, assim, podermos aprofundar, “degustar”, estar presentes nas experiências vividas de formação. Ou seja, termos tempo e espaço para vivenciarmos esse “gesto de interrupção”, de presença e de envolvimento no cotidiano universitário, como nos instiga Jorge Larrosa (2002):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p. 24)

Pesquisadores como Gaston Pineau e Pascal Galvani (2012), que também caminham no sentido de integrar outros movimentos e dimensões à formação, nos falam de um movimento tripolar de formação, que abarca a heteroformação (ação dos outros), a ecoformação (ação do meio) e a autoformação (a ação do eu). Essas três dimensões estão ligadas e são interdependentes (Galvani, 2014). Américo Sommerman (2003) destaca a necessidade de se colocar os três pólos em ação nos processos de formação ao longo da vida, estudando a complexidade da interação entre eles.

A partir das teorias da Complexidade e da Transdisciplinaridade (Morin, 2000, 2020; Moraes, 2008; Nicolescu, 1999), temos algumas compreensões sobre o ser humano, a realidade, o conhecimento e a vida. Em linhas gerais, o ser humano é, em sua essência, complexo e multidimensional. Isso significa dizer que suas várias dimensões coexistem, estão em interação e interdependência. É, ao mesmo tempo, cultural, emocional, histórico, social, político, espiritual, biológico, racional, poético, prosaico etc. A realidade é complexa, multidimensional e multirreferencial. O



conhecimento é tecido na relação e interação entre sujeito que conhece e objeto de conhecimento, não está somente em um ou em outro, ambos se influenciam e são influenciados pela própria ação de conhecer. A vida é complexa e transdisciplinar, sendo um tecido conjunto de muitas dimensões e elementos interdependentes.

Nem o ser humano, nem a realidade e nem a vida podem ser conhecidos, compreendidos por uma só disciplina, uma só área do conhecimento, pois “todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê (*sic*) é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura” (Boff, 2014, p. 18). Embora conhecendo o mesmo objeto, podemos ter diferentes pontos de vista, diferentes métodos, diferentes visões de mundo, conforme ilustra a figura 3 onde o “objeto de estudo” é 6 e 9 ao mesmo tempo dependendo do observador, de como e de onde esse observador olha, analisa, compreende seu objeto de estudo. Mesmo durante o estudo de um texto, podemos ter diferentes compreensões, elementos diferentes podem chamar a atenção de um(a) leitor(a) e não de outro(a), diferentes reflexões podem ser suscitadas, diferentes lembranças podem ser ativadas e, todos nós, a princípio estamos lendo as mesmas palavras escritas pelo(a) mesmo(a) autor(a).



Figura 3 – É 6 ou 9? (autor desconhecido)

Para além do debate, do combate e do embate de ideias e de interpretações, nossa proposta é inspirada na educação dialógica, de Paulo Freire, na possibilidade de, por meio das palavras, da reflexão, ampliar nossas leituras de mundo. Para tanto, a palavra circula entre todos os presentes, não somente nós professoras podemos nos expressar, quem estiver participando é convidado sempre a se expressar, a trazer suas percepções, reflexões, experiências, vida. Sempre lembramos de Valdo Cavallet (comunicação pessoal, 16 novembro, 2020) a nos dizer, nos encontros do coletivo

Ressignificações Continuadas de Modos de Vida e da Educação (Recomove)⁵ que "não há saberes mais ou saberes menos, há saberes diferentes" e que "aprendemos uns com os outros em roda e em rede".

Nesse tecido conjunto de nossas referências e inspirações, David Bohm (2005), em seu livro *Diálogo*, traz algumas considerações que nos ajudam a compreender o que é e que deve acontecer um diálogo, sendo uma de nossas inspirações teóricas para a nossa prática de dialogar a partir do que é estudado e vivido. "O diálogo é mais uma participação, na qual não jogamos uns contra os outros, mas *com* cada um deles. No diálogo, todos vencem" (p. 35). É importante que os participantes se abram para "o questionamento de seus pressupostos fundamentais" (p. 35), ou seja, opiniões. O autor comenta que o diálogo precisa "penetrar no processo do pensamento que está *atrás* dos pressupostos, não apenas nestes" (p. 37). Instiga-nos a perceber que se, em um diálogo, assumimos uma postura de defender nossas ideias pré-concebidas "contra alguém que apresenta outras opiniões" (p. 42) ou mesmo evidências, então, "não seremos capazes de dialogar. E muitas vezes fazemos isso inconscientemente" (p. 42).

Bohm (2005) considera ainda que, para o envolvimento no diálogo, é necessário que as pessoas se sentem em círculo, pois "este arranjo geométrico não privilegia ninguém e permite a comunicação direta" (p. 47) e, de preferência, deve funcionar sem líder nem agenda apesar de reconhecer que "pode ser útil ter um facilitador para manter o grupo em processo" (p. 48). Indica que esse facilitador deve se retirar "o mais cedo possível, mas isso pode levar um tempo" (p. 48). Relacionado à suspensão dos nossos pressupostos/opiniões para entrarmos em um diálogo, o autor propõe que, nesta suspensão, não as coloquemos em prática ou nem as suprimamos, mas que possamos observá-las e ver, assim, algo que eu não havia visto antes. "Dessa maneira, posso perceber coisas que não perceberia se tivesse posto em prática a irritação ou se houvesse tentado suprimi-la (...)" (p. 55).

Essa questão da suspensão dos pressupostos e das opiniões nos remete à proposta também da Comunicação Não Violenta (CNV), que, para Marshall Rosenberg (2003), envolve quatro componentes como: *observação* do que afeta nosso bem estar, nas ações concretas de nosso cotidiano; o contato com nossos *sentimentos* em relação

⁵ Este coletivo se reúne mensalmente e faz parte do Movimento de Alternativas para uma Nova Educação (MoAne) - "Movimento que atua em Roda e em Rede de Saberes, com fundamentação teórica em concepções de Educação Emancipatória". Mais informações estão disponíveis em: <https://moanelinhadotempo.blogspot.com/p/recomove.html>, recuperadas em 1 de julho de 2021.



ao que observamos; trazer, para a consciência, identificação de nossas *necessidades*, valores, desejos etc que são constituídas a partir do contato com os sentimentos gerados; a expressão clara e objetiva, verbal ou não, do que necessitamos que "possa enriquecer nossa vida" (p. 26); e, novamente, o processo se inicia. Cabe ressaltar que, a CNV também nos convida para a observação de nós mesmos, de nossos pressupostos, sentimentos, necessidades, sem julgamento, mas na compreensão do que nos toca, nos passa e nos acontece no aqui e agora, vivido para, assim, desse movimento de escuta profunda e sincera (atenta e sensível), possamos dialogar e agir no mundo.

Luiz Augusto Passos (2008), no verbete *Leitura de Mundo*, da obra *Dicionário Paulo Freire*, destaca que "ninguém lê o mundo isolado" (p. 241) e que a palavra, a partir da visão do educador Paulo Freire, "estabelece uma circularidade comunicativa, constituidora e de mútuo partejamento de tudo e todos como totalidade. A leitura do mundo precede a palavra que dizemos" (p. 240). Compreendemos que, por meio do diálogo estabelecido – a partir do qual partilhamos nossas palavras lidas e experiências vividas, pois, "ao falar, objetivamos nosso pensar, para poder compreendê-lo" (p. 240) – também tecemos conjuntamente nossas leituras de mundo, contextualizando, gestando e emoldurando "um sentido para palavra. Palavra que, ligada a um contexto, engravidamos de sentidos íntimos e coletivos" (p. 204).

A autora Maria Cândida Moraes (2020), no posfácio da obra *Leituras de Paulo Freire: uma trilogia de referência*, indica Paulo Freire como um pensador transdisciplinar. A partir de sua experiência como aluna de Paulo Freire, na década de 1990, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Moraes destaca alguns elementos importantes da docência de Paulo Freire como, por exemplo, o exercício da escuta sensível, o reconhecimento do estudante como legítimo outro, a atenção ao sentipensar⁶ dos discentes, a presença do diálogo e da reflexão associados ao olhar amoroso e respeitoso ao ser humano e na valorização das perguntas e das curiosidades que surgem das interações e diálogos. Conta-nos que ele reconhecia as palavras produzidas por cada um(a) instigando que cada pessoa se percebesse como sujeito que pensa e que também reflete sobre o que pensa e sobre como pensa. "Desta

⁶ Conforme o trabalho de Moraes, M. C. & De la Torre, S. (2004) *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, o termo sentipensar foi "[...] criado pelo Prof. S. de la Torre (1997), em suas aulas de criatividade na Universidade de Barcelona, indica "o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...], é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar" (Torre, 2001: 1)". (p. 54)

forma, ele me ensinava a ler a realidade educativa e oportunizava o desenvolvimento de minha autonomia individual e das autonomias coletivas” (p. 40). Destaca a necessidade de aproximação do pensamento de Paulo Freire com o pensamento de Edgar Morin para a “melhoria da educação e da reforma do pensamento educativo” (p. 40) e percebe as visões de educação destes autores como complementares.

Por fim, ao analisar a perspectiva inter e transdisciplinar como estando presentes nas ações educativas e pensamento de Paulo Freire, Moraes (2020) enfatiza, entre outros aspectos, a necessidade de participação e de reflexão dos participantes, além da abertura às “perspectivas e contribuições das diferentes disciplinas científicas, querendo sempre ir além do ao de conhecer” (p. 41). Em relação à transdisciplinaridade, na prática docente de Paulo Freire estão presentes o ir além das disciplinas, envolvendo um olhar amoroso que se volta para os sujeitos participantes, “onde prevalecia o cuidado, a generosidade, a entrega e o amor” (p. 41), e para o “desenvolvimento de uma consciência crítica integral” (p. 41), percebendo a realidade em “dinâmica inclusiva, construtiva e criativa” (p. 41) nutrida pela lógica do terceiro incluído⁷.

Outra inspiração da metodologia de estudo, diálogo e reflexão, que desenvolvemos no grupo de estudos, é o *método integrativo biocêntrico*, sistematizado por Ruth Cavalcante e César Wagner Góis (2015), como parte integrante da proposta da Educação Biocêntrica, que tem como seus pilares teóricos e epistemológicos, o Pensamento Complexo, de Edgar Morin, a Educação Dialógica de Paulo Freire e o Princípio Biocêntrico e a Biodança, de Rolando Toro. Dois elementos fundamentais do método integrativo biocêntrico são o diálogo libertador e a reflexão ampliada, que “ênfatisam o singular e o coletivo, o participativo e a amorosidade” (Cavalcante & Góis 2015, p. 169), que buscam facilitar a expressão da pessoa, “sua permeabilidade para aprender com os outros, sua espontaneidade que abre mentes e corações em busca de convivência e conhecimento” (p. 169).

O diálogo libertador tem como uma de suas referências a proposta do *Círculo de Cultura*, desenvolvido por Paulo Freire, como espaço de reflexão e de participação. Cavalcante e Góis (2015) destacam a necessidade da “presença do outro para, juntos,

⁷ Para Maturana H. (2000) *Transdisciplinaridade e Cognição*. In: UNESCO. Educação e Transdisciplinaridade. UNESCO. pp. 79-110, recuperado em 30 de junho de 2021, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>, o termo terceiro incluído “[...] nos permite dar um passo mais amplo, que faz com que, através da expansão da visão, possamos ter uma nova compreensão. Ele nos permite relacionarmos coisas que de outra forma não poderiam ser relacionadas. Assim, esse terceiro passo é abarcador. Mas isso precisa ser aprendido, pois em nossa cultura aprendemos exatamente o contrário.” (p. 110)



compreenderem a si e ao mundo. [...] implicando troca, partilha e aproximação de consciências” (p. 171) e “partindo do aqui-e-agora do educando, construímos com ele o diálogo-problematizador. Cada momento se torna interrogante e a palavra circula de um a outro (...)” (p. 173). Assim, se constituem nossa proposta de diálogo a partir das leituras realizadas, a palavra circula, questionamentos são propostos, experiências são compartilhadas, novas ideias e novos conceitos são construídos, novas perguntas são feitas. As professoras são participantes e não são as únicas detentoras da palavra e nem dos únicos saberes a serem considerados no diálogo, na reflexão e no estudo.

A reflexão ampliada parte da compreensão sobre a própria reflexão que Cavalcante e Góis (2015) definem como “processo mental que o faz [o ser humano] voltar-se para dentro como ato de busca e compreensão de si e do mundo” (p. 191) e, ao caracterizá-la, como ampliada, entendem que “está formada pela conjugação de inúmeros processos e estruturas” (p. 192), como, por exemplo, as emoções, os sentimentos, os instintos, o corporal, a afetividade, o simbólico etc. Por meio de um movimento de integração das diversas dimensões que constituem o ser humano, e que influenciam seu pensar, seu refletir, os autores se inspiram no Pensamento Complexo, de Edgar Morin, que religa essas diferentes dimensões, sendo um “pensar infinito de possibilidades de conhecer” (p. 194), permeável, no pensar dialógico, de Freire, que abre para o “pensar com os outros por meio da palavra, da linguagem amorosa” (p. 194), no pensamento sem palavras, de Varela, no pensamento vivencial, de Bachelard e na inteligência afetiva, de Toro.

Outro aspecto que também faz parte dos referenciais teóricos é o Princípio Biocêntrico proposto por Rolando Toro (1991). Esse princípio emerge da compreensão do autor a respeito da vida ser a força-guia do universo e que, ao ser compreendida de maneira ampla, é sagrada, precisa ser reverenciada, cuidada e colocada como centro de nossos gestos e ações. Sendo assim, o princípio biocêntrico nos convida a celebrar a vida a cada encontro, a cada palavra. A refletir, com as leituras e os participantes presentes, sobre si, a cada gesto, a cada ação, a cada palavra lida ser a favor da vida e não pró-morte. Para Toro (1991),

O Princípio Biocêntrico tem como ponto de partida a vivência de um universo organizado em função da vida. Este delineamento é biocosmológico e não antrópico, cosmológico ou teológico. [...] De acordo com o Princípio Biocêntrico, o universo é um portentoso sistema vivo. A vida não surgiu como uma consequência de processos atômicos e químicos, mas é a estrutura guia para a construção do universo. A evolução do universo é, na realidade,

a evolução da vida. [...] partir do Princípio Biocêntrico modifica-se a estratégia de transformação existencial. Os parâmetros de nosso estilo de vida são os parâmetros da vida cósmica. Isto quer dizer que nossos movimentos, nossa dança, se organizam como expressões de vida e não como meios para alcançar fins antropológicos, sociais ou político-econômicos. Nossos movimentos se gestam no sentido nutrício do processo evolutivo, para criar mais vida dentro da vida. (pp. 21-22)

A seguir, apresentamos a constituição da metodologia de estudo, diálogo e reflexão propriamente dita. Cabe ressaltar que esses fundamentos apresentados até aqui não compõem somente as bases dessa metodologia, mas compõem também o paradigma subjacente ao nosso ser, fazer, conhecer. Então, esses conceito-chaves influenciam nossa forma de vida, nossas relações, nossa docência, como um todo, inclusive a metodologia proposta para o grupo de estudos institucionalizado em questão. A convite do Pensamento Complexo, proposto por Edgar Morin, o pensamento e o paradigma subjacentes, em seu movimento de religação e de tecer em conjunto, são abertos a novos conceitos, novas ideias e novas aprendizagens. Essas são as que sistematizamos, até este momento presente, mas estão em constante vir a ser e se constituir sempre em movimento, interação e aprendizagem.

Constituição da metodologia de estudo, diálogo e reflexão

A concepção das atividades comuns a um grupo de estudos, via de regra, gira em torno da seleção de textos ou obras de relevância sobre determinado assunto, autor ou área de conhecimento, critério seguido por nós, conforme apresentado anteriormente. No entanto, decidimos dar passos lentos, ou melhor dizendo, sem pressa de ler páginas corridas, sem pressa de apresentar resultados, sem constrangimento em parar a leitura quantas vezes fossem necessárias, seja para refletir demoradamente sobre uma palavra, frase, parágrafo ou para associar livremente nossos pensamentos e sentimentos relacionados ao que o autor lido no momento relatava.

Essa estratégia foi decidida nos primeiros encontros do GEST, ainda na versão composta apenas pelos(as) professores(as), quando compartilhamos o quanto somos cobrados a produzir, a demonstrar eficiência e resultados rápidos, cumprir prazos “para ontem”, nos encontrando sempre em estado de alerta e, conseqüentemente, alto nível de ansiedade. Propusemo-nos a ler lentamente, a refletir pausadamente, a nos permitir divagar, bem devagar, sem culpa e nem cobranças. Prometemo-nos não produzir artigos, nem projetos, apenas ler e refletir sem pressa nem pressão. Descobrimos o



quanto somos condicionados a não desfrutar do prazer da leitura. Descobrimos que é libertador reconhecermos e aceitarmos o não saber sobre tudo. Percebemos o quão gostoso é sentar à mesa, com o texto em mãos e parar a leitura no momento que desejarmos e refletirmos, para além das referências científicas, mesmo sobre nossas vidas, tristezas, alegrias, erros, ilusões e aprendizados.

No entanto, descobrimos também que essa experiência é intensa demais para suportarmos manter por muito tempo. Como assim, ser feliz estudando? Como é possível curtir o processo de conhecimento e autoconhecimento? Isso é trabalhoso... é difícil... é suado. Como acreditar nessa conversa de saborear o momento na academia? Como manter a constância e a presença? Isso não é produtivo!!! Temos que correr!!! Temos que dar conta do multitarefismo que nos escraviza e nos deixa autômatos. A consciência nos abre os olhos, a alma e a mente. Isso pode ser perigoso. Isso pode nos libertar. Isso pode nos amolecer o coração. Podemos nos humanizar demais. Essa proposta de saborear o momento, as palavras, o estudo na academia só pode ser uma brincadeira! O dilema da escolha entre a ordem, a segurança e a liberdade e o prazer, há muito toma a humanidade. Bauman (1998) retrata essa condição ao afirmar que “não há nenhum ganho sem perda” (p. 10), o que nos instiga mais ainda à reflexão.

Humberto Maturana e Gerda Verden-Zoller (2004), nas reflexões finais sobre o amar e o brincar enquanto elementos estruturantes do viver e conviver humano, discorrem sobre o quanto a brincadeira foi desdenhada por nossa cultura ocidental, o que nos afasta de nós mesmos e uns dos outros. Segundo esses autores,

Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz. Isso é o que agora nos nega nossa cultura ocidental, ao chamar continuamente nossa atenção para as consequências do que fazemos e não para o que fazemos. Assim, dizer “devemos nos preparar para o futuro” significa que devemos dirigir a atenção para fora do aqui-e-agora; dizer “devemos dar boa impressão” quer dizer que devemos atentar ao que não somos mas ao que desejamos ser. Ao agir dessa maneira, criamos uma fonte de dificuldades em nossa relação com os outros e conosco mesmos, pois estamos onde está a nossa atenção e não onde estão nossos corpos. Brincar é atentar para o presente (Maturana & Verden-Zoller, 2004, p. 230).

A presença no aqui-e-agora, não obstante o óbvio que o termo implica, a rigor, não é algo tão elementar quanto, a princípio, parece ser. Essa “capacidade” de estar aquém e além do presente caracteriza um dos referenciais do adoecimento psicossomático mais desafiadores dos setores da saúde. O que, afinal, podemos fazer

para realmente estarmos onde estamos, atentos ao que sentimos e fazemos, experimentando plenamente a sensação de sermos quem somos?

A *meditação* é uma das alternativas para lidar com essa situação de afastamentos e aproximações de nós mesmos e de nossas relações, sejam elas pessoais, acadêmicas ou profissionais. Marcello Danucalov e Roberto Simões (2006) apresentam-na como uma prática intrínseca ao Yoga, que, no entanto, foi também incorporada por outros sistemas filosóficos, inclusive, ocidentais. Na definição de Varela, Thompson e Rosch (*apud* Danucalov & Simões, 2006, p. 220), “Seu objetivo (da meditação) é levar a pessoa a tornar-se atenta, experimentar o que a mente está fazendo enquanto ela o faz, estar junto com a própria mente”.

Com o objetivo de vivenciar essa capacidade de atenção e presença, decidimos por iniciar cada encontro do grupo de estudos com a prática de três minutos de meditação. A proposta era simplesmente parar, respirar e liberar a mente para o presente, tomando consciência do aqui e agora, o que a princípio causou um certo estranhamento, com manifestações de inibição. No entanto, pouco a pouco os participantes iam percebendo a importância de uma pausa no turbilhão dos pensamentos e atividades acadêmicas, usufruindo desses instantes conscientes de sua necessidade.

Essa parada estratégica antes de iniciar a leitura e as reflexões estabelecia um clima de chegada, de presença, clarificando a percepção do real propósito do encontro. Conforme Roberto Cardoso (2019, p. 36), ao refletir sobre a meditação, “criamos um paradigma de que ‘parar é perder’. Contudo, por alguns minutos por dia, poderíamos dizer que ‘parar é crescer’”. Nossa proposta era de uma parada de três minutos apenas, no entanto, atentos ao fluxo respiratório, à postura corporal, ao nível de presença no aqui e agora, com o propósito de amplificarmos o nível de consciência. Este aquietamento da mente preparava o espaço para novos aprendizados, para novas compreensões, plenos de *insights* e ressignificações. Cardoso (2019) propôs uma definição operacional de meditação que postula que é preciso usar uma técnica específica, relaxamento muscular, relaxamento da lógica, estado auto induzido e o uso de uma âncora, ou artifício de auto focalização.

Certamente nossos minutinhos de aproximação desse estado meditativo ainda eram muito incipientes; no entanto, seus efeitos se fizeram perceber quando os participantes do grupo de estudos chegavam desejantes dessa parada, com intenção restauradora e clarificadora das habilidades cognitivas e afetivas, visto que abriam espaço para novos aprendizados, alcançados a partir de uma leitura pausada,



consciente, curiosa, despretensiosa (ao mesmo que plena de desejo de aprender), no melhor estilo “simplesmente aprender”, assim como simplesmente nos encontrar para partilhar informações e construirmos conhecimento juntos.

Após a breve meditação, quando havia a necessidade, *partilhamos* um pouco da *vida*, sobre como estamos, como chegamos ao encontro. Aos poucos, fomos nos conhecendo para além de uma apresentação formal na qual dizemos nomes, cursos e município onde moramos. Em seguida, era feita a *leitura* propriamente dita, *em voz alta*. Quando era necessário, repetimos a leitura. Cada pessoa era convidada a fazer a leitura em voz alta de um parágrafo. Ao longo da leitura do parágrafo, dialogamos sobre palavras, frases e conceitos. Partilhamos experiências, fizemos associações livres de ideias. Conversamos sobre o que nos tocava, nos mexia, nos passava e nos movia tal leitura realizada, mesmo que, em 1h de duração, ficássemos em apenas um parágrafo. Não tínhamos pressa de terminar, nem prazo. Nossa intenção é que, dessa maneira, cada participante possa se tornar sujeito da experiência, que, nas palavras de Larrosa (2002, p. 24), significa “algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.”

Aos poucos fomos percebendo o estranhamento e/ou a admiração que esse modo de estudar provocava. Era estranho para uns e prazeroso para outros de nós, ler tão devagar, conversar tanto, repetir um período duas, três vezes; o que dizer sobre passar 60 minutos investigando os possíveis sentidos de uma única palavra? Provocando o pensamento até nos sentirmos satisfeitas? Não obstante o feito, a sensação de “produtividade” era plena para alguns, ou seja, realmente desfrutamos de um diálogo curioso, interessado, investigador, atencioso e cheio de desejo de aprender! No entanto, inferimos que outros participantes não conseguiram se adaptar ao modo de estudo proposto pelo fato de não aderirem à continuidade dos encontros, vindo uma ou duas vezes e depois, não mais. Qual seria o diferencial entre uma forma de experiência e a outra? O que, afinal, mantinha uma parte do grupo atenta, motivada e participativa, enquanto outros se desinteressaram? Essas questões nos remetem a algumas teorias que trazem elementos que podem ser considerados para pensar as possibilidades de explicação.

A relação entre a inteligência e a afetividade é temática desenvolvida por Jean Piaget, que elaborou toda uma reflexão sobre a dinâmica entre o desenvolvimento cognitivo e as emoções, apresentada em uma produção entregue, de presente, a Cláudio Saltini e Doralice Cavenaghi, um ano antes de sua morte, em setembro de 1980. Piaget

considera a afetividade e a inteligência inseparáveis, sendo a primeira aceleradora ou perturbadora da segunda, considerando que “o aluno motivado em aula terá mais entusiasmo para estudar e aprenderá mais facilmente” (Piaget, 2014, p. 37). Afirma ainda que “não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos” (p. 39), assim como “Não existe também um estado afetivo puro, sem elementos cognitivos” (p. 40). Por fim, conclui-se que a afetividade é um tipo de combustível, que quando presente, possibilita a movimentação de estruturas cognitivas, em constante processo de equilíbrio.

Henri Wallon (2007), por sua vez, reconhecido por apresentar a afetividade como um dos domínios funcionais da pessoa integral, juntamente ao ato motor, o conhecimento e a pessoa, enfatiza a interdependência desses elementos, que em relação dialética organismo-meio, resultam na (trans)formação em uma pessoa completa. Ao levarmos em consideração esse referencial, podemos deduzir que, no ambiente universitário, espaço por excelência voltado ao desenvolvimento cognitivo, o fluxo das atividades provavelmente deixará à parte a pessoa como um todo, visto que não há tempo e espaço para expressões da subjetividade, do mundo dos afetos, da manifestação de sentimentos no contexto acadêmico.

A formação da pessoa integral, conforme Wallon (2007), em qualquer um dos estágios do desenvolvimento, ou seja, da infância à maturidade, contempla todos os domínios funcionais, visto que não deixamos de ser um corpo que sente e age, uma mente que pensa, uma pessoa que se manifesta a partir das sensações, percepções, vivências e relações sencientes e conscientes, integralmente, dada nossas condições objetivas e subjetivas. Nesse sentido, a proposta de metodologia de estudo em questão intenciona contemplar esse ser integral, essa pessoa com toda sua história de vida, seus aprendizados, suas reflexões, suas construções teóricas, assim como seus medos, seus fantasmas, suas inseguranças, suas memórias, seus preconceitos, para que, quem sabe assim, possa acontecer um real encontro entre o aprendiz, o ato de conhecer e o conhecimento.

Carl Rogers (1976), psicólogo criador da “Abordagem Centrada na Pessoa”, apresenta algumas condições facilitadoras para o despertar do núcleo positivo existente em nós, no processo da autorrealização. Mesmo tendo desenvolvido sua proposta de trabalho voltada para a clínica psicológica, Rogers também trabalhou com grupos no ambiente de trabalho, assim como contribuiu ricamente para uma maior compreensão acerca da importância da relação professor-aluno e do incremento dos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo esse autor, a consideração positiva incondicional,



a empatia e a congruência são elementos imprescindíveis ao crescimento pessoal e, no contexto da educação formal, ao desenvolvimento acadêmico.

O biólogo Humberto Maturana (2009) também apresenta reflexões acerca da relação da racionalidade e da emoção, que certos conceitos e afirmações tidos como óbvios e que todas as pessoas a entendem, não é bem assim, o autor define como um "antolho" (p. 15). Por exemplo, "dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional" (p. 15). Porém, Maturana propõe que razão e emoção estão na constituição do ser humano, em nosso cotidiano, "e não nos damos conta de que todo sistema racional tem fundamento emocional" (p. 15). Diz que, biologicamente, quando falamos de emoção, falamos de "disposições corporais dinâmicas que definem [determinam/especificam] os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação" (p. 15). Todos nós, integrantes do reino animal, temos emoções. Maturana nos chama a atenção sobre o fato de "normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam" (p. 18) e que é importante observarmos e refletirmos sobre isso, sobre as emoções e como elas diferenciam as diferentes relações humanas, já que as definem, ampliando, assim, nossa consciência sobre nosso próprio funcionamento.

Maturana (2009) segue suas reflexões sobre a biologia da educação destacando que a linguagem, instrumento pelo qual nos comunicamos, "ocorre no espaço das relações e pertence ao âmbito da coordenação de ação, como um modo de fluir nelas. Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar com os demais, portanto muda meu linguajar" (p. 27). Convida-nos à auto-observação, ao exercício da autoconsciência de nosso linguajar, que não está somente no cérebro, mas está em nossas ações, está nas relações que estabelecemos, ou seja, "espaço relacional que se constitui a linguagem" (p. 28). Se trazemos essas reflexões para o contexto educacional, para uma metodologia de estudo, diálogo, reflexão, isso nos remete à necessidade de cuidarmos do ambiente construído, das relações que estabelecemos com os participantes, com o exercício da CNV, cultivando o amor que "constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência" (p. 22), no respeito e na empatia com o outro em sua inteireza.

De maneira complementar, as autoras Rosamaria Arnt e Paula Scherre (2016) apresentam a proposta da escuta sensível e atenta como uma forma de ser e estar no encontro com o outro, saindo de nosso ponto de vista, nos abrindo para compreender

“onde estamos, articulando o contexto, o global, o multidimensional e o complexo” (p. 197). Esse tipo de escuta nos convida a estarmos conscientes de nosso estado de presença, a ouvir devagar, com atenção, a escutar o que não é audível, percebendo a pessoa e o ambiente, e “a sentir e pensar os detalhes sutis da fala do outro” (p. 197).

Os elementos propostos por Rogers, Maturana, Arnt e Scherre balizaram as atividades no grupo de estudos, quando a escuta atenta, o olhar acolhedor e a fala firme e amorosa eram permeados pela consideração positiva e incondicional. Também, a atitude empática e a consideração da congruência entre os elementos afetivos, cognitivos e psicossociais naturalmente compunham a proposta dos trabalhos.

Considerações finais e provisórias para continuar a caminhada: mudança de atitudes das estudantes e repercussões em nossa prática docente

Entre os resultados observados, há aqueles que se evidenciaram, especificamente, nas duas estudantes mais assíduas nos encontros e há aqueles que observamos em nós mesmas, em nossa docência nos ambientes de ensino e de aprendizagem presenciais e/ou remotos que estamos presentes e envolvidas. As professoras que eventualmente participavam dos encontros não aderiram à proposta metodológica, seja devido à agenda sobrecarregada ou por impaciência, algumas vezes, inclusive, verbalizando o quanto era difícil ler devagar, repetir tantas vezes a leitura de um mesmo trecho, ou seja, contrariando o ritmo a que estamos habituados no contexto da academia.

Nas duas estudantes que participam com mais frequência e regularidade dos encontros do GEST, desde o seu início em 2018, observam-se flagrantemente transformações que abrangem a expressão corporal, cognitiva, relacional e afetiva. Quanto ao que é mais denso e visível, os corpos que se expressam, paulatinamente assumiram seus lugares enquanto pessoas que têm espaço e voz, que são ouvidas atenta e respeitosamente, o que era perceptível em seus olhares, expressões faciais, gestos e até na tonalidade e vigor da fala. Sentir-se vista, acolhida, ouvida, confere sentido à existência, viabiliza a autoconsciência, a estruturação da identidade e o senso de pertença.

A dimensão cognitiva alcançou grandes saltos, quando de uma leitura trôpega, insegura, sem compreensão do texto lido, pouco a pouco surgia a fluência na leitura, a estruturação de suas argumentações e exposição de seus pensamentos e reflexões. Observa-se a relação entre a afetividade e o ato de conhecer quando aos poucos as



estudantes vão vencendo a timidez, demonstrando mais confiança em suas falas, a apropriação dos textos lidos, o que evidenciava a evolução da autonomia e, conseqüentemente, da autoestima, ao perceberem-se ativas, reflexivas e expressivas.

Diante desses aprendizados e de suas conquistas, as relações interpessoais iam se ampliando à proporção que vínculos afetivos e acadêmicos seguiam o fluxo das partilhas e das novas experiências vividas de semestre a semestre. Eventualmente recebemos um *feedback* de alguns professores dessas estudantes, exaltando as mudanças significativas no desempenho em sala de aula, nas relações com os colegas, com os professores e, na sequência das transformações, do aprendizado manifesto na maturidade e no crescente desempenho acadêmico.

Ao fazer a sistematização proposta neste artigo, reencontrando e evidenciando nossas referências teórico-metodológicas, percebemos como elas também estão presentes em nossa prática pedagógica, em cada olhar, em cada gesto de atenção e reconhecimento do outro como legítimo outro, em, cada vez mais, fazermos a escuta sensível, atenta e empática de nossos(as) estudantes. Trata-se de passar do paradigma da instrução para o paradigma da aprendizagem (Pacheco, 2019), por meio da mediação de projetos de aprendizagem e da realização de tutorias, acolhendo as perguntas e necessidades dos(as) estudantes, buscando dar condições, tempo e espaço para que possam construir sua autonomia, convidando-os(as) a assumirem também a responsabilidade por suas formações.

Nas reuniões em que estamos presentes, como reuniões de colegiado, reuniões de outros grupos de estudo, encontros com familiares, vamos exercitando a presença, a CNV, a escuta sensível, atenta e empática e o diálogo. Nesse sentido, princípios gerais da metodologia do grupo de estudos, como reflexão, diálogo, envolvimento, estudo também estão presentes nas ressignificações de nossas práticas pedagógicas, onde interagimos com grupos de 15 a 45 estudantes.

Os sentidos se tornam mais aguçados para que a escuta não seja somente feita pelos ouvidos, mas com o corpo inteiro. Vamos desenvolvendo o cuidado com o tempo de fala para dar espaço e tempo para que as demais pessoas presentes também possam se expressar, estimulando que a palavra circule entre os(as) participantes. Vamos aprendendo a lidar com o silêncio, a partir do momento que, ao fazer a palavra circular, ninguém se propõe a dizer nada. Mas também vivenciamos momentos em que o fazer circular a palavra nos dá a possibilidade de escutar aqueles(as) que desejam se expressar. Um dos grandes desafios tem sido vencer a apatia dos(as) estudantes e a



resistência ao acharem que o envolvimento é mais difícil e que é bem mais fácil voltar ao modelo tradicional onde só escutam o que o(a) professor(a) tem a dizer.

Compreendemos o quanto as mudanças alteram estruturas, demandando o processo de “equilíbrio”, no sentido piagetiano. No entanto, defendemos que quando devidamente apoiados e encorajados a aprender, os processos de ensino e de aprendizagem fluem com coerência e prazer, não obstante todo o movimento de reestruturação necessário. Dessa forma, vamos cuidando do momento de acolhimento e estimulando experiências criativas e prazerosas com as novas turmas e com os(as) novos(as) integrantes do grupo. Semelhantemente, vamos cuidando de nós mesmas.

Este autocuidado contempla a alimentação saudável (dentro do possível), a prática de exercícios físicos regulares, a prática de meditação, a observação de nossos desejos e necessidades para expressá-los na perspectiva da CNV, o acompanhamento psicoterapêutico, sempre que necessário. Importante destacar é a necessidade de transformar as teorias em práticas efetivas e cotidianas, no exercício diário, consciente, buscando crescimento e coerência existencial. Não é fácil, mas é cotidianamente possível, em um constante processo de vir-a-ser, na presença e no envolvimento. Enfim, a socialização de nossa experiência e as reflexões que trazemos buscam apontar, para educadores e educandos, em uma chamada à constante autoavaliação e autoconhecimento, o quanto a coerência entre o que sentimos, pensamos e fazemos é salutar nos processos de ensino e de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Anastasiou, L. das G. C. (2001) Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. In: Castanho, S., & Castanho, M. E. (Orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papyrus, pp. 57-70.
- Arnt, R. de M., & Scherre, P. P. (2016) Princípios transdisciplinares do programa geração da paz: pontos de partida para extensão, pesquisa e formação. *Revista Polyphonia*, 27(1), 193-208. <https://doi.org/10.5216/rp.v27i1.42295>
- Bauman, Z. (1998) *O mal-estar da pós-modernidade* (M. Gama & C. M. Gama, trads.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Boff, L. (2014) *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana* (52ª ed.). Petrópolis: Vozes. [e-book]
- Bohm, D. (2005) *Diálogo: comunicação e redes de convivência* (H. Mariotti, trad.) São



Paulo: Palas Athena.

- Cardoso, R. (2019) *Medicina e meditação: um médico ensina a meditar*. São Paulo: MG Editores.
- Cavalcante, R., & Góis, C. W. (Orgs.) (2015) *Educação Biocêntrica: Ciência, Arte, Mística, Amor e Transformação*. Fortaleza: Edições CDH.
- Danucalov, M. A. D. & Simões, R. S. (2006) *Neurofisiologia da meditação*. São Paulo: Phorte.
- Furlanetto, E. C. (2010, Janeiro - Junho) Processos de (trans)formação do professor: diálogos transdisciplinares. *EccoS – Revista Científica*. 12(1), pp. 85-101. <http://www.redalyc.org/pdf/715/71518577005.pdf>
- Galvani, P. (2014) Un método transdisciplinar para la autoformación. In: Espinoza, A. C. M. & Galvani, P. (Coords.). *Transdisciplinariedad y formación universitaria*. Puerto Vallarta: CEUArkos, pp. 115-136.
- Galvani, P. & Pineau, G. (2012) Experiências de vida e formação docente: religando os saberes – um método reflexivo e dialógico. In: Moraes, M. C. & Almeida, M. C. de (Orgs.). *Os sete saberes necessários à Educação do presente: Por uma Educação transformadora*. Rio de Janeiro: Wak editora, pp. 205-226.
- Larrosa, J. (2002) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* 19, 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- Maturana H. (2009) *Emoções e linguagens na educação e na política*. (J. F. Campos, Trad.). Belo Horizonte: UFMG.
- Maturana, H & Verden-Zoller, G. (2004) *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena.
- Moraes, M. C. (2008) *Ecologia dos saberes, Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação: Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House.
- Moraes, M. C. (2020) Posfácio - Paulo Freire: Um pensador transdisciplinar. In: Freitas, A. L. S. de (Org.). *Leituras de Paulo Freire: Uma trilogia de referência*. (2ª ed. ampliada.) New York: Editora BeM, pp. 39-44. [e-book]
- Morin, E. (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (C. E. F. da Silva & J. Sawaya, Trads.) São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2020) *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*. (Colaboração de S. Abouessalam., I. C. Benedetti, Trad.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. [e-book]
- Nicolescu, B. (1999) *O manifesto da Transdisciplinaridade*. (L. P. de Souza, Trad.) São

Paulo: Editora Triom.

- Nóvoa, A. (2004) Prefácio. In: Josso, M-C. *Experiências de vida e formação*. (J. Cláudio & J. Ferreira, Trans.) São Paulo: Cortez.
- Pacheco, J. (2019) *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. São Petrópolis: Vozes.
- Passos, L. A. (2008) Leitura do mundo. In: Streck, D. R.; Redin, E. & Zitroski, J. J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 240-242.
- Piaget, J. (2014) *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança* (C. Saltini e D. Cavenaghi, Orgs. e Trans.). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Rogers, C. (1976) *Tornar-se pessoa*. (M. J. do C. Ferreira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Rosenberg, M. (2003) *Comunicação não violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. (M. Vilela, Trad.). São Paulo: Editora Ágora.
- Souto, A. (2009) *A essência do Hatha Yoga: Hatha Pradipika, Gheranda Samhita, Goraska Shataka*. São Paulo: Phorte.
- Toro, R. (1991) *Teoria da Biodança: Coletânea de textos - tomo I e II* (F. Flores, Trad.) Fortaleza: Associação Latinoamericana de Biodança.
- Wallon, H. (2007) *A evolução psicológica da criança*. (C. Berliner, Trad.) São Paulo.