

... Cadernos :: edição: 2005 - Nº 25 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo

O outro na relação

Reinaldo Marquezan

O texto aborda as contribuições de Meirieu em relação ao outro que se estabelece na relação pedagógica e de Maturana que refere o outro como legítimo outro da convivência. Aponta ser necessário estabelecer o outro na relação como legítimo outro para a consecução do ato pedagógica.

Palavras-chave: O Outro na Relação. Relação Pedagógica.

Introdução

O objetivo do presente texto é apresentar a memória de um recorte das atividades de leitura e discussão realizadas no seminário "A relação pedagógica: continuidades e rupturas".¹ Esta memória limita-se a percepção do autor na abordagem da questão referente à relação com o outro da relação pedagógica que se estabelece na relação pedagógica a partir de Philippe Meirieu²; e o outro como legítimo outro na convivência, tendo como referência Humberto Maturana.³ Não se tem à pretensão de comparar as teses dos autores, tampouco aproximá-las e estabelecer complementaridades, se pretende apenas, a partir de uma primeira leitura, apresentar uma narrativa capaz de suscitar as idéias dos autores, no que se referem ao outro na relação social necessária no processo de auto e hetero-construção pessoal.

Estar imerso no social é uma condição necessária, mesmo não sendo um suficiente, para o desenvolvimento pleno da pessoa. O outro nos constrói, nós construímos o outro, eu faço parte do outro e o outro tem um pouco dele em mim e reciprocamente. A construção humana e do humano se processa na relação persistente, entre sofrida e prazerosa, fugaz e duradoura do contato das pessoas entre si e em si.

A propósito desta peculiaridade humana de desenvolvimento e a guisa de introdução dos autores mencionados, as cartas trocadas entre o filósofo Umberto Eco e o Cardeal Carlo Maria Martini (2002) suscitam a questão das relações e seus mediadores terrenos e divinos na construção de uma ética balizadora das ações de troca e domínio entre os homens na natureza e como parte desta.

Assim, necessidades e medos originados na fantasia e na realidade animam ações na procura de solução para questões que variam entre o imediato do cotidiano até o desejo de vida eterna. Como lembra Martini (2002) "... o medo do futuro existe e os milenarismos reproduziram-se incessantemente nos séculos [...] Hoje, além do mais, as ameaças ecológicas estão tomando o lugar das fantasias do passado e sua cientificidade as torna ainda mais apavorantes". (p.20) A fuga do presente, tema dominante dos apocalipses, leva a uma busca de refugio no futuro onde se poderá instaurar uma nova ordem de esperanças. Na literatura apocalíptica está contida a esperança de contingentes oprimidos que não vendo possibilidades de mudanças imediatas, se projetam na ocorrência de forças cósmicas que atuando sobre a terra derrotariam os opressores e restabeleceriam a equidade. Eco (2002), interlocutor missivista com Martini (2002), refere à perspectiva de renúncia dos ecologistas radicais a todas as formas de exploração da natureza chegando ao extremo de se perguntarem se não haveria necessidade de desaparecimento da espécie humana para a salvação do Planeta.

Trata-se, conforme Eco (Ib. Id.), de "... ver o que o homem pode fazer à natureza para sobreviver e aquilo que não deve fazer para que esta sobreviva". (p. 30) A alternativa possível é a negociação e a negociação é possível quando não há uma regra fixa, mas para obtê-la. "Pois eu acredito que, com exceção de determinadas posições extremadas, nós negociamos sempre (e mais emocional do que intelectualmente) o nosso conceito de respeito à vida". (Ib. Id. P.30) Especificamente em relação aos fundamentos da ética e o respeito ao outro, Martini (Ib. Id.) em que pese à defesa de uma ética baseada no divino, evidencia preocupação em encontrar razão para fundamentar a aproximação e a solidariedade manifestas pro alguns sem que para isto recorram "a um Deus Pai e Criador de todos e a

Jesus Cristo nosso irmão. Parece-me que eles se exprimem mais ou menos assim: o outro está em nós! Está em nós distinguirmos o modo como o tratamos, pelo fato de amarmos, odiarmos ou de que nos seja indiferente".(p.73) Eco (Ib. Id.) considera que mesmo não havendo fé numa divindade, toda pessoa sente e constrói a noção de exprimir sentimentos e isto leva ao respeito da corporalidade do outro. Assim, a "dimensão ética começa quando entra em cena o outro. Toda a lei, moral ou jurídica, regula relações interpessoais, inclusive aquelas com um outro que a impõe". (p.83) Acredita Eco (Ib. Id.) que a presença do outro em nós não é apenas uma propensão sentimental e sim uma "condição fundadora". Não nos reconheceríamos sem o olhar, sem a resposta do outro. É ele que nos define e nos dá forma.

"Na falta desse reconhecimento, o recém-nascido abandonado na floresta não se humaniza (...), e poderíamos morrer ou enlouquecer se vivêssemos em uma comunidade na qual, sistematicamente, todos tivessem decidido não nos olhar jamais ou comportar-se como se não existíssemos". (p.83/84)

Eco e Martini (2002) oferecem, na reflexão que realizam e expressam nas suas cartas, uma oportunidade singular para compreender a importância do outro na constituição do outro e de sua reciprocidade. A partir de agora trataremos de apreciar em Meirieu (2002) a consideração do outro presente na relação pedagógica.

Começamos, para não criar uma cisão tonal com a perspectiva anterior, pela abordagem a ética realizada por Meirieu (2002). A resistência do outro presente no momento pedagógico⁴ não me isenta de reconhecimento da minha resistência nem me autoriza a quebrar, a partir da minha posição na relação, à resistência dele. "A ética é, de fato", para Meirieu (Ib. Id, p.78) "o que me remete à minha responsabilidade própria, a maneira como sou capaz de oferecer ao outro a possibilidade de um encontro, a felicidade de compreender e a alegria de saber". A manipulação da resistência consiste em atribuir ao outro a causalidade e passar-lhe a responsabilidade pelas dificuldades que se nos apresentam porque estamos inexoravelmente juntos. É fundamento da ética a responsabilidade do eu para com o outro. Eu sou responsável pelo outro, a reciprocidade é uma condição do outro que eu não posso exigir. Isto faz lembrar Antoine de Saint-Exupéry que na fala da raposa ante a presença do Pequeno Príncipe, desculpou-se por não poder brincar com ele porque ninguém lhe havia cativado. O príncipezinho, por sua vez, nem sabia o que significava cativar. Como, então, exigir dele tal comportamento? Para cativar é necessário que ele entre na relação. A partir daí, na relação, ele poderá entender o que é cativar, o que é tomar-se responsável por aquilo cativa. Na relação o outro aparece, toma forma, assume características definitórias de uma personalidade, de um eu constituído e constituinte. Eu sou responsável pelo outro, por cativá-lo, é a mim que ele se dirige com a sua resistência. Sou eu quem deverá compreender a minha função e deixar-me ser alcançado e perquirido pelo olhar do outro.

Meirieu (2002) considera que a minha posição ética é refletida pela minha palavra. Se ela for utilizada como um instrumento de dominação ou como grilhão para imobilizar o outro quando perceber sua resistência ao meu projeto, de forma a não lhe deixar alternativa que não seja aceitar ou recusar em uma relação de força, estarei por renunciar ou desprezar qualquer chance de tomar possível à sedimentação de um caminho para o devir do outro. Afirma, por outro lado, Meirieu (2002, p.79) que se eu reconhecer em meu discurso uma proposta que se ofereça à compreensão do outro, uma palavra que, sem negar nada de suas convicções e de sua conduta, deixa-se trabalhar internamente pela exigência de clareza, pela preocupação com o rigor e pela vontade de explicitar cada vez mais e melhor os desafios que comporta, se minha palavra não for totalidade, clausura, objeto acabado para pegar ou largar, mas se se inserir deliberadamente no inacabado ou no inacabável, então algo poderá acontecer.

A imposição é um aniquilamento do outro posto que impede, antes de possibilitar a potencialização da relação pedagógica, a geração do conhecimento. O outro da relação, o aluno da relação pedagógica, se deixa ver e ser reconhecido na sua identidade pessoal no momento pedagógico. É momento que "... reconduz o saber à ordem dos conhecimentos. É o momento em um sujeito, um 'nome', interpela a coerência de um discurso ou de um dispositivo não para adaptá-los às suas 'necessidades', e sim para explorar diante dele, com ele, outros caminhos..." (Ib. Id. p.84) A Pedagogia vivifica no momento pedagógico ao deixar a mostra a resistência multifacetada – interesses, representações, fantasias, medos - do outro ao nosso projeto pedagógico. Ao identificar a resistência, podemos negá-la, manipulá-la, mas podemos também, e isto é o desejável, "... reconsiderar nossa própria relação com o saber, nossos métodos de ensino, o estatuto de nossa palavra e de nossos dispositivos". (Ib. Id. p. 221/222) A resistência se forma no exato momento do encontro entre a "lógica do ensino" configurada pela organização, programação e planejamento dos saberes e a "lógica da aprendizagem" que se configura na ordem das descobertas, na liberdade de aprender e na singularidade das condutas de aprendizagem. O momento pedagógico é a percepção deste encontro cuja visibilidade é inferida a partir dos movimentos de reconhecimento, consideração e busca de pontos de apoio para a aprendizagem no ensino, executados pelo educador.

Esta movimentação realizada pelo educador, onde ele não reivindica para si a causalidade do processo ensino-aprendizagem, assegura a passagem ao ato pedagógico que se configura "... no instante em que agimos é o outro que age e apenas ele, pois apenas ele pode decidir seu destino, e é esta, precisamente, a finalidade de toda a educação". (Ib. Id., p.274)

Em Meirieu (2002), no recorte que olhamos, dois aspectos animam nossa atenção. Um destes aspectos parte da premissa de que "os alunos nunca estão 'prontos' para serem instruídos". (p.254). Assim, colocar condições prévias para a relação pedagógica poderá determinar a exclusão daqueles que não se adaptam a tais condições e acrescenta: "O pedagogo não coloca condições prévias, ele faz com." (Ib. Id.)

O outro aspecto referido é a renúncia ao paradigma da certeza, da "ação controlada". O afastamento das tentativas de ações reprodutoras a serviço de utilidades escolares. A incerteza cria a possibilidade de práticas pedagógicas de acompanhamento sem controle, de formar sem cercar a

liberdade do outro, de acolhimento a singularidade.

A Teoria da Biologia do Conhecimento desenvolvida por Humberto Maturana e sua análise do modo de organização da sociedade, conforme Melero (2003, p.10),

"... constituem os fundamentos de sua filosofia de liberdade social, de compromisso em prol dos Direitos Humanos e da liberdade [...] nos propõe substituir o conhecimento coisificado pelo amor como meio para o progresso do ser humano. [...] amor e conhecimento não são coisas alternativas, o amor é o fundamento da vida humana e o conhecimento só um instrumento da mesma".

Em Maturana (2002 e 2003) a relação com o outro implica na aceitação do outro como legítimo na convivência. A relação fundada na negação, na obediência, no preconceito, sequer pode ser considerada como relação social. Isto porque estas formas de proceder negam a condição biológica de seres dependentes do amor e, assim, nega o outro como legítimo outro na relação social. Quando ocorre a negação do outro como legítimo outro na relação social, estamos diante da competição. A competição é um fenômeno tipicamente humano, nela não existe convivência sadia, pois a vitória de um implica a derrota, a negação, o aniquilamento do outro.

As ações humanas são movidas pela emoção e o amor é o fundamento do social, que só se efetiva como social, indispensável para o desenvolvimento, na aceitação do outro como legítimo na relação. O processo de educar implica esta relação de aceitação do outro no domínio das ações. Esta convivência com o outro torna, progressivamente, congruente o modo de conviver um com o outro, e, isto dá à educação uma característica de reciprocidade. A educação se constrói numa história de convivência, de forma que a maneira como vivemos caracteriza o modo como educamos. Assim a aceitação do outro como legítimo na relação constitui uma garantia de que o outro irá aceitar-se a si mesmo, a respeitar-se, a aceitar e a respeitar o outro.

Não é difícil educar para a aceitação de si que leva a aceitação do outro. Basta que na interação o professor não negue, aceite e respeite o outro como legítimo na relação. Este ajuste da relação não é dado a priori, mas é construído na reflexão das ações produzidas na relação. O ensino-aprendizagem é uma atividade compartilhada, dialética onde não só o aluno aprende senão que também o professor, tomando a escola uma "comunidade de aprendizagem".

Maturana (2002) ao responder: "Para que educar?", se revela completamente contrário aos princípios iluministas fundantes da ciência moderna, que apregoavam a exploração e o domínio da natureza. Propõe uma direção oposta, onde não se explore, mas que se aceite e respeite o mundo natural. A aceitação e o respeito do mundo natural passa aceitação e pelo respeito do outro como legítimo outro na relação.

A linguagem opera no social, nos humaniza e media as nossas relações com o meio possibilitando a elaboração de planos que ajustam as atividades na solução dos problemas. Maturana (2002, p.19) defende que o "... peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar". O sistema simbólico de comunicação que constitui a linguagem, para ele são secundários. O que caracteriza a linguagem é o fluir de coordenações de ações entre os envolvidos na interação. A linguagem, diz Maturana (Ib. Id. p. 20) "... está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenações de ações consensuais. Mais ainda, a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações".

Finda a apresentação das idéias que, no recorte realizado em Meirieu e Maturana, nos pareceram mais representativo de suas proposições teóricas, um comentário de encerramento e não de conclusão, põe fim a este breve trabalho.

Voltemos, brevemente, ao diálogo Eco-Martini (2002) sobre os fundamentos da ética e o respeito ao outro. O medo ao futuro por eles observado é real e está presente na destruição da biosfera, na proliferação atômica, nas catástrofes econômicas, etc. Uma ética, divina ou natural precisa ser praticada de forma que o desenvolvimento tecnológico desordenado que agride, destrói e nos afasta da natureza e do outro, seja contido. "A humanidade vive uma aventura desconhecida", dizem Morin e Wulf (2003 p.23).

A ciência moderna, conforme Sousa Santos (2003), ao consagrar o sujeito epistêmico, expulsou o sujeito empírico ao não admitir nem tolerar a interferência de valores na construção do discurso científico. O racionalismo acadêmico caracterizado pelo controle compulsivo das variáveis intervenientes é uma forma de prevenir, isentar, banir do conhecimento a influência do pesquisador. Entretanto, os pressupostos metafísicos, às crenças e valores atravessam a construção acadêmica e se alojam irremediavelmente nos seus conceitos.

A incerteza do conhecimento que a ciência iluminista moderna sempre viu como limitação, constitui uma perspectiva de validade para o "... entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado". (SOUSA SANTOS, 2003, p.86) A ciência que se afigura no paradigma emergente, mais

contemplativa que ativa, se aproxima da criação literária ou artística e a "... qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha".(Ib. Id. p. 86).

Morin e Wulf (2003) salientam que o primado da racionalidade ocidental conduz a um julgamento equivocado sobre o valor do conhecimento construído ao longo da história dos povos e a margem da lógica acadêmica. Se somos capazes de criticar, dizem esses autores (Ib. Id., p.35), "começamos a ser capazes de compreender o outro. E no que diz respeito ao outro, penso que é um fenômeno fabuloso porque, no fundo, o outro é um outro ele mesmo e ao mesmo tempo estranho". A relação com o outro torna ambos conhecidos de si e do outro de sorte que amar, sofrer, sorrir, chorar são expressões comuns a nós.

A mesma racionalidade fragmentou o conhecimento a ponto de se perdê-lo. De forma semelhante, dizem Morin e Wulf (2003), "O indivíduo é atomizado, tem muita carência, muita solidão e, por conseguinte muita infelicidade. Assim sendo, o verdadeiro problema é a relação entre a individualidade e a comunidade: a solidariedade. Nós não temos conseguido produzir novas solidariedades". (p.55).

Olhar e ouvir o outro da relação, aceitá-lo como legítimo na convivência deverá fazer parte do projeto pedagógico construído na incerteza. O pedagogo jamais poderá impor ao outro, pois em matéria de educação, impor é sinal de fraqueza, é admitir a incapacidade de tornar desejável aquilo que se quer transmitir, de suscitar a adesão do outro ao seu projeto.

O outro é um outro ele mesmo, ao mesmo tempo estranho para si e para o outro. Em nome da objetividade e da racionalidade da modernidade científica podíamos desconsiderar, na formulação do projeto pedagógico a presença e até mesmo a existência de um outro enquanto sujeito concreto da relação pedagógica. Nas proposições dos autores que referimos isso muda. O outro se configura, se legítima na relação, emerge na convivência. O ato pedagógico é o exato momento em que o educando age no educador e assume o lugar de outro como legítimo outro necessário na convivência.

Referencias

- ECO, U. e MARTINI, C. M. Em que crêem os que não crêem? Rio de Janeiro: Record, 2002.
MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
MELERO, M. L.; MATURANA, H.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. SANTOS GUERRA, M. A. Conversando com Maturana de educación. Málaga (Espanha): Aljibe, 2003.
MEIRIEU, P. A Pedagogia entre o dizer e o fazer. Porto Alegre: Artmed, 2002.
MORIN, E.; WULF, C. Planeta: a aventura desconhecida. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
SOUSA SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2003.

Notas

- 1 Seminário coordenado pelo Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista, desenvolvido no 1º semestre de 2004, no PPGEDU/FE/UFRGS.
- 2 Referenciado no livro A Pedagogia entre o dizer e o Fazer. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- 3 Referenciado nos livros Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 2002 e Conversando con Maturana de educación. Málaga (Espanha): Aljibe, 2003.
- 4 Momento pedagógico para Meirieu (2002) "pode ser compreendido como esse encontro exigente de duas pessoas que se envolvem em uma partida em que nada é jogado com antecedência e em que a 'dureza' do objeto de transação, sua coerência interna, sua estrutura própria regulam permanentemente a relação". (p.90) É o momento de atenção à resistência do outro na implementação do projeto educativo no qual ele é o sujeito.

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2005 - Nº 25 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**