

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

Silvia Cardoso Rocha



**EDUCADORAS E EDUCANDOS EM RELAÇÃO: UM OLHAR  
SOBRE OS LAÇOS AFETIVOS NA APRENDIZAGEM**

Florianópolis  
2010



Silvia Cardoso Rocha

**EDUCADORAS E EDUCANDOS EM RELAÇÃO: UM OLHAR  
SOBRE OS LAÇOS AFETIVOS NA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Borges de Sousa

Florianópolis  
2010



Silvia Cardoso Rocha

**EDUCADORAS E EDUCANDOS EM RELAÇÃO: UM OLHAR  
SOBRE OS LAÇOS AFETIVOS NA APRENDIZAGEM**

Esta Dissertação foi julgada e adequada para obtenção do Título de "Mestre", e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores.

Florianópolis, 05 de novembro de 2010.

---

Prof<sup>ª</sup>. Célia Regina Vendramini, Dr<sup>ª</sup>.  
(UFSC - Coordenador do Curso)

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Ana Maria Borges de Sousa, Dr<sup>ª</sup>.  
(UFSC - Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Patrícia de Moraes Lima, Dr<sup>ª</sup>.  
(UFSC - Examinadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Marta Nöernberg, Dr<sup>ª</sup>.  
(UFPEL- Examinadora)



Jorge L. Clavijo  
Argentina



Alexandre Severo  
Brasil



Brian Mendia  
Guatemala



Vanesa Tio-Groset.  
Paraguay



Gilson de Souza  
Brasil



Lucía C. Flores  
Uruguay



Jorge Sánchez  
Chile



Angel Yu Mariscano  
Cuba



Andrea Aragón  
Guatemala



Ana Paula Mireles  
Andrade  
México



Francisco Pereda  
Chile



Jacqueline Maia Braga  
Brasil

A

*afetividade determina a evolução completa do ser humano, desde a etapa intrauterina até a maturidade. A inteligência tem sua base estrutural na afetividade, pois todo o processo de adaptação inteligente ao meio ambiente e a construção do mundo se organiza em torno das experiências primitivas da relação afetiva. Podemos legitimamente falar de "inteligência afetiva".*

(Rolando Toro, 2005, p.16, tradução nossa)

*Diante das incertezas, devemos refazer os mapas de conceitos básicos. Isso não é possível sem mudar o lugar desde o qual se formulam as perguntas.*

(Martin Barbero, 1987, p.19)

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato por excelência de dizer que há outros presentes nesta aventura de tornar-me autora, o que envolve afetos consagradores de um outro jeito de ser em convivência.

Nesta caminhada feita de vida, até este momento fui agraciada pela companhia de pessoas especiais, que me oportunizaram grandes descobertas e dúvidas. Ao meu lado contribuíram com suas ideias e afetos; com isso, me tornaram o que sou. Com cada uma vivi encontros tecidos por ternura e bem querer, qualificados pela alegria e conforto nos momentos essenciais em que fazer a pesquisa era preciso...

Ao meu pai e minha mãe, pelo amor com que cuidaram e cuidam de meu *ser-no-mundo*. Com eles aprendi o significado das palavras honestidade e determinação, a fazer escolhas orientadas pelos sentidos de cuidado e responsabilidade com pessoas e ambientes.

Celso, companheiro marcante pela alegria que carrega e parceiro na apreciação dos sabores que a vida pode nos oferecer, de maneira extraordinária.

À Letícia, amor da minha vida, filha e amiga. No desafio de educar e cuidar ela me fez crescer como mãe e mulher. É você que me presenteia todos os dias com sua contagiante alegria de viver.

As minhas irmãs, Renata e Flávia, que ao meu lado devolvem a sabedoria de que preciso para saborear a felicidade de estar neste mundo, ciente de que nunca estamos sós. Sinto orgulho de saber-me irmã dessas duas mulheres lindas.

Meus avós, tias e tios, com palavras de carinho me acolhem, renovam minhas energias e a credibilidade nas pessoas, quando relembram como é importante ter uma família para chamar de nossa.

A minha orientadora, "Ana Baiana", pois com sua sabedoria contribuiu para reacender minha crença na educação. Nesta convivência amorosa aprendi na práxis o que é cuidado e a importância de tecer relações afetivas qualificadas.

Aos professores do PPGE/UFSC, que colaboraram para desconstruir velhos saberes e arriscar-me por outros desafios do conhecimento. Entre eles, Paulo Meksenas (in memoriam), pelo privilégio de ter sido sua aluna, de compartilhar suas reflexões, o que despertou em mim inquietações que moveram o meu buscar. Professora Lúcia Hardt, amorosa com seus ensinamentos, ajudou-me a continuar sustentando o olhar carinhoso que tenho pela escola.

Aos funcionários do PPGE/UFSC, que acolhiam minhas demandas acadêmicas com alegria e disposição. À CAPES, pela bolsa que assegurou as condições materiais para permanecer com tranquilidade nessa formação.

Ao Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas Sobre Violências - NUVIC [www.vidaecuidado.ufsc.br](http://www.vidaecuidado.ufsc.br) - espaço por excelência de trocas afetivas e de conhecimentos, permeado pelo cuidado ente os sujeitos que compõem o grupo. Nele, complementei minha formação acadêmico-profissional, por meio da partilha de leituras e conversas, que ampliaram as experiências do Mestrado e me fizeram encontrar outros sentidos.

Aos educadores, educandos e à administração da E.E.B. Princesa Isabel, pelo carinho com que acolheram minha pesquisa.



Aos colegas-amigos de Florianópolis, Jaguaruna e Morro da Fumaça, pessoas marcantes em minha vida: Jeanine, Michele, Kátia, Thaize, Daiane, Nádia, Luciane, Tânia, Cristiane, Willian, Érico, Paula e Diego. Ao lado de vocês desejo continuar o caminho, emaranhada entre outros encontros e novas descobertas.

*E não me esquecer, ao começar o trabalho, de me preparar para errar. Não esquecer que o erro muitas vezes se tinha tornado o meu caminho.*

*Todas as vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia - é que se fazia, enfim, uma brecha, e, se antes eu tivesse tido coragem, já teria entrado por ela. Mas eu sempre tivera medo de delírio e erro. Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade: pois só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo. Se a verdade fosse aquilo que posso entender - terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu tamanho.*

(Clarice Lispector, 1994)

## RESUMO

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, à Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, em 05/11/10, tem por objetivo investigar e refletir como são constituídos os laços afetivos na relação entre educadoras e educandos, em uma escola de Educação Básica da Rede Estadual no Município de Morro da Fumaça, em Santa Catarina. Afetividade é aqui compreendida como um estado de afinidade profunda entre as pessoas e o ambiente, capaz de originar sentimentos de amor, desvelo, amizade, altruísmo, por exemplo, ou aqueles que promovem a desqualificação dos sujeitos e limitam seu processo de humanização. Caracteriza-se como um fenômeno complexo, que não se reduz às explicações simplistas. Como um Estudo de Caso, a abordagem desta dissertação se pauta numa perspectiva etnográfica, de análise qualitativa, na qual a complexidade do olhar assume o diálogo com o campo empírico para construir explicações aproximadas sobre o fenômeno afetividade. Nesse sentido é um olhar situado na ética das relações, cuja estética se entrelaça ao enredo biográfico da autora e ao contexto *bio-antropo-social* (MORIN, 2002, p. 19), para considerar a escola como *um lugar* onde a vida pulsa em sintonia com os processos curriculares. Reconhece, portanto, que a escola pode ser também um espaço social que privilegia e potencializa uma pedagogia de afeto. Essa pedagogia tem como princípio construir e fortalecer o vínculo entre os sujeitos em convivência, além de criar situações que proporcionem o desenvolvimento da criatividade de educadores e educandos, por meio de relações afetivas qualificadas. Nesse cenário, valoriza a infância como experiência em travessia. Imerso em

uma escola pública, o olhar dessa dissertação nasce da dialogicidade entre a pesquisadora, três educadoras do Ensino Fundamental e seu grupo de crianças de sete a dozes anos, educandos das segunda e quarta séries. Com eles, além do vínculo afetivo, é que foram tecidos encontros semanais, as "Rodas de Conversas", realizadas ao longo do ano de 2009 e primeiro semestre de 2010. Em cada um dos encontros, a intencionalidade buscava motivá-los para uma participação ativa na pesquisa, com atividades que trouxessem a expressão de seus sentimentos, a partilha de seus saberes e garantissem a escuta de seus afazeres na dança entre o ensinar e o aprender. A pesquisa apontou, entre outros aspectos, que a escola também reproduz as ideologias da cultura patriarcal, hierarquiza as relações, ocasiona distanciamentos entre os sujeitos, o que dificulta a tessitura de laços afetivos qualificados. Paradoxalmente, os sujeitos criam oportunidades para um *estar-junto-com*, muitas vezes em processos atravessados por *desordens* (MORIN, 2010, p.199) que vão configurar diferentes tentativas de transgressão às rotinas instituídas no cotidiano e que transbordam para a sala de aula.

**Palavras-chave:** Afetividade. Relação. Infância.

## ABSTRACT

This thesis, presented to the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Catarina state, Line Research Education and Training of Teachers, in 05/11/10, aims to investigate and reflect how they are made in the affective relationship between educators and students in a school of Basic Education from the State of the City of Morro da Fumaca in Santa Catarina. Affection is understood here as a state of deep affinity between people and the environment, can cause feelings of love, devotion, friendship, altruism, for example, or those who promote the disqualification of individuals and limit their humanization process. Characterized as a complex phenomenon that can not be reduced to simplistic explanations. As a case study, the approach of this dissertation is guided from an ethnographic perspective, qualitative analysis, where the complexity of the look takes on a dialogue with the empirical field to construct explanations about the phenomenon rough affection. In this way it is a look situated in an ethic of relations, whose aesthetic is intertwined with the plot and the author of the biographical context-bio-social anthropology (MORIN, 2002, p. 19), to consider the school as a place where life pulsates in consistent with the processes of the curriculum. Therefore recognizes that the school may also be a social space that emphasizes and leverages a pedagogy of affection. This pedagogy that has as its principle to build and strengthen the bond between the subjects in coexistence, create situations that provide the development of creativity of educators and students through qualified personal relationships. In this scenario, value the experience of childhood as a journey. Immersed in a public school, the look of this dissertation is

born of dialog between the researcher, three teachers of elementary school and his group of children aged seven to twelve years, students of the second and fourth grades. With them, besides the emotional bonds, brings weekly meetings, talk in groups, held during the year 2009 and first semester of 2010. In each case the intention was seeking to motivate them to participate actively in research, with activities that bring the expression of their feelings, sharing their knowledge and ensure the hearing of their business in the dance between teaching and learning. The survey showed, among other things, that school also reproduces the ideologies of a patriarchal culture, hierarchical relationships, causes distances between the subjects, which makes complicate the affective qualified. Paradoxically, the subjects create opportunities for a being-together-with, often crossed by processes disorders (MORIN, 2010, p.199) that will set different attempts at transgression in daily life and routines established that abound in the classroom.

**Keywords:** Affection. Relation. Childhood.

## SUMÁRIO

<b>COMEÇAR É PRECISO</b> .....	17
<b>DESENHAR UM NOVO CAMINHAR PARA DELIMITAR O CAMPO DA PESQUISA</b> .....	20
<b>PROBLEMA DE PESQUISA: BUSCAR O FOCO DA REFLEXÃO</b> .....	22
<b>A TEIA METODOLÓGICA</b> .....	25
<b>CAPÍTULO I - A TRAVESSIA: UM ENCONTRO COM O SENTIR</b> .....	31
SINTO O TEMPO.....	32
AFETOS QUE ME CONSTITUEM.....	34
LAÇOS DE AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO.....	46
A DIMENSÃO AFETIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA .....	60
EMOÇÃO, AMOR E LINGUAGEM.....	71
A CONVIVÊNCIA COMO CENTRALIDADE NA ESCOLA.....	87
Outros percursos.....	90
<b>CAPÍTULO II - A VIDA COMO REFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO</b> .....	100
EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: UMA ESCOLHA PEDAGÓGICA.....	101
ALGUNS COMPONENTES DO COMPLEXO FENÔMENO DA AFETIVIDADE.....	115
O CUIDADO: NUTRIÇÃO AFETIVA PARA O BEM-ESTAR DO OUTRO.....	120
EDUCAÇÃO, DIALOGICIDADE E DIÁLOGO: ENTREMEIOS.....	129

A DIMENSÃO POLIFÔNICA DA AFETIVIDADE .....136

**CAPÍTULO III - UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL COMO  
EXERCÍCIO DE UMA RAZÃO ABERTA ..... 140**

SER PROFESSOR NO JOGO DA VIDA ..... 141

RODAS DE CONVERSAS: ENCONTROS-PORTAIS PARA OUVIR E

COMPARTILHAR .....153

EDUCAÇÃO, SENSIBILIDADE E INFÂNCIA.....179

O COTIDIANO ESCOLAR E A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA  
.....187

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 210**

**REFERÊNCIAS ..... 218**



## COMEÇAR É PRECISO...

Ainda que a cultura ocidental tente negar o valor do afeto nas relações e o sistema escolar se esforce para ilustrar esse ditame, uma e outra não conseguem paralisar os movimentos de vida presentes nos espaços de convivência, onde as experiências atravessam os sujeitos e as vozes anunciam rituais de canto que não conseguem calar. Como humanos, afetamos e somos afetados pelo Outro com o nosso estilo de ser, inscrevemos valores e normatividades que se misturam à essência de cada um, postulamos conceitos que se traduzem em práticas e criam cenários subjetivos indicando que não somos-estamos imunes às presenças. Pessoas são afetivas, seja para qualificar ou não o encontro com o Outro. Nossos gestos, nossas palavras, nossos silêncios, nossas atitudes, nossos olhares geram movimentos de afetação mútua e criam autoimagens que dizem de nós e do Outro.

Nesta dissertação, o tema da afetividade que compõe a relação entre educadoras e educandos é por mim estudado como um fenômeno complexo, multidimensional, ambíguo e paradoxal, e assim, radicalmente recusado como uma explicação totalizante. No espaço dessa compreensão não escondo o meu envolvimento emocional, uma atitude que me permitiu integrar questões teóricas com o significado da minha própria experiência no ambiente escolar. Nesse sentido, construí aproximações explicativas, inspirada no que Morin (apud PENA-VEGA; ALMEIDA; PETRÁGLIA, 2003, p. 12) destaca em *O método I sobre o conhecimento*: "o único conhecimento que vale é aquele que se nutre da incerteza; e o único pensamento que vive é aquele que se mantém à temperatura de sua própria destruição". Cito-o porque o caminho que escolhi para estar em campo e fazer análise do observado foi o da *objetividade entre parênteses*. Nele

assumo a minha condição de ser humano implicado no encontro com o Outro, passível de enganos, de percepções acertadas e de olhares equivocados que me colocam como parte das ações inerentes à pesquisa.

Em decorrência emocional desse processo está a empatia com as pessoas que generosamente se colocaram disponíveis para a pesquisa, facilitando a dinâmica para que *conhecimento e vida* (MATURANA, 2005) pudessem coincidir e transformar em explicações os *olhares* em torno dos laços afetivos presentes na aprendizagem e na relação entre educadoras e educandos. Sem intenção de classificar, quantificar ou criar elucidações sobre o tema, tentei aproximar minhas compreensões as dos autores escolhidos, para validar meus argumentos e, assim, encontrar relevância científica no grupo que os reconhece. Ou seja, entrei na aventura da pesquisa e "levei-me na bagagem" com tudo o que me constitui - incluindo meus medos e ousadias - para sistematizar a multiplicidade de acontecimentos coletados em campo.

Nesse sentido, a pesquisa ganhou um caráter autobiográfico e revelou que era inevitável a minha familiaridade com o campo, uma vez que nos últimos doze anos exerci a profissão de professora e o ofício de educadora. Fui invadida por um sentimento de reencontro com os cenários, personagens e situações inscritas afetivamente na minha memória. À medida que as demandas de estudo se materializavam, aumentava meu desejo de conviver com os sujeitos da pesquisa. No entanto, mantive-me atenta para não perder de vista o movimento do sensível, como exercício de uma razão aberta e consciente de que a arquitetura de um conhecimento aproximado de uma realidade necessitava se pautar em atitudes éticas, que fossem além dos artifícios racionalizadores (MORIN, 2010, p. 157). De outra perspectiva, que desse conta do contexto desta investigação.

O corpo da dissertação é composto por três capítulos. No primeiro, intitulado, *A travessia: um encontro com o sentir*, apresento minha trajetória profissional emaranhada no movimento de busca de um novo sentido, a partir de vivências educacionais que remetem à problemática que orientou a pesquisa. No segundo capítulo, intitulado *A vida como referência na educação*, converso com os autores e assumo minhas insuficiências para estabelecer uma relação aproximada com a dialogicidade dos pensares e tecer algumas compreensões. A escolha de cada um nasceu da identificação com suas ideias, à medida que estas sustentam teoricamente o tema da afetividade. No terceiro capítulo, *Uma experiência sensível como exercício de uma razão aberta*, situo os sujeitos da pesquisa e o cenário que ocupam, apresentados por meio de suas *histórias de vida*.

Intuitivamente, tentei não separar conhecimento comum e desejos de minhas ideias, o que resultou em uma *experiência feliz* para significar os encontros, os quais batizei de *Rodas de Conversa*. Por meio dessas tramas, surgiram as narrativas das professoras: o que sentem, como pensam e falam a respeito da afetividade no contexto escolar. Arrisco-me ainda, nesse terceiro capítulo, a enfatizar o tema da infância, ao abrir espaços para as vozes das crianças, para que falassem da afetividade na escola, referenciadas em seus olhares, não nos meus. Com esse mosaico problematizei o tema afetividade em relação e a infância nos processos educacionais. Que a sabedoria dos leitores possa enriquecer meu texto com tudo que ele contém, incluindo seus limites e as possíveis inovações.

## DESENHAR UM NOVO CAMINHAR PARA DELIMITAR O CAMPO DA PESQUISA

O ponto de partida foi encontrar uma nova possibilidade de olhar a pesquisa sobre a afetividade, disposta a ouvir minhas intuições e compreender o tema na atualidade. Perceber o *rumo* nas experiências de ensino e aprendizagem que seriam narradas por professoras de uma escola pública, situada no município de Morro da Fumaça (SC). Os critérios para a escolha das professoras participantes nasceram do meu primeiro contato com a escola, onde apresentei com abertura minhas intenções. Com a convivência, duas delas se colocaram disponíveis e autorizaram a minha presença nas salas de aula em que trabalhavam, ambas com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa disponibilidade emergiu com o vínculo construído com elas, para gerar a confiança necessária às entrevistas e aos registros das observações. Posteriormente, nas Rodas de Conversas, fizemos o convite à outra professora, totalizando três participantes.

Tocada pela beleza de nossos encontros me senti com permissão para anunciar que, por meio de suas falas, pretendia analisar os significados atribuídos à afetividade, considerando suas concepções, os sentidos e o que dela imaginam. A afetividade seria por nós vestida do mundo em que vivemos e agregaria a escola, com os laços afetivos presentes na relação educadoras-educandos. Nesta perspectiva, propus-me olhar-junto o educador como sujeito social e mergulhar no desafio de compreender como se dá a escuta das *vozes das crianças*. Como são criados os espaços de diálogo entre adultos e crianças, sujeitos em interação e situados em seu universo sociocultural? Para tanto, trazia como um pressuposto a linguagem entendida como um aspecto fundamental dessa

interação, presente na constituição dos sujeitos. Com esse interesse convidei também as crianças para participarem das *Rodas de Conversa*.

A minha entrada no estudo do tema afetividade exigiu caminhar em direção ao pouco conhecido, ao diferente, na busca da descoberta do Outro. A aventura começou numa Escola de Educação Básica, situada no Centro da cidade de Morro da Fumaça/SC, vinculada ao Sistema Estadual de Ensino e jurisdicionada à 21ª GEECT - Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia de Criciúma. Esta unidade de ensino foi criada no dia 09 de maio de 1950 para oferecer à comunidade o Ensino Fundamental, Médio Regular e Ensino Médio para formação do Magistério de Séries Iniciais e/ou de Educação Infantil. Por ser a única escola estadual que oferece o Ensino Médio na cidade, ela atende também à demanda de algumas localidades circunvizinhas.

A comunidade é constituída de grupos heterogêneos, filhos de imigrantes italianos, pessoas que vêm de outros municípios do estado para trabalhar nas olarias. Nesta escola há 1040 estudantes, 52 professores, 08 funcionários gerais, 02 diretores, 02 orientadoras, 02 assistentes pedagógicos e 01 assistente de educação<sup>1</sup>. A presente pesquisa indica como sujeitos participantes os educandos da segunda e quarta séries do Ensino Fundamental, com as suas respectivas professoras, uma vez que o foco da investigação inclui também a infância. Procurei alargar o olhar observador sobre os estilos como eram tecidas as interações para construção dos laços afetivos na relação entre educadoras e educandos e como essa dinâmica participava no processo de ensinar e aprender.

---

<sup>1</sup> Dados referentes ao ano de 2009.

## PROBLEMA DE PESQUISA: BUSCAR O FOCO DA REFLEXÃO

Encontrar o foco principal da reflexão revelou-se outra aventura às inúmeras leituras, diálogos em pares e, especialmente, disposição de escuta. E a escuta só acontece com o corpo inteiro presente no encontro. Isso tornava fundamental a existência de um meio abrangente de formulação de perguntas, capaz de abrigar outros tantos questionamentos e forjar explicações que problematizassem o campo em estudo. No processo de maturação, constatei que para investigar os laços afetivos que compõem as relações de educadoras e educandos em uma escola de Ensino Fundamental, seria interessante lançar a seguinte questão de pesquisa: **como são constituídos os laços afetivos na relação entre educadoras e educandos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?**

O interesse por essa questão se justificava com intuições que ora me convidavam a pensar: como nossas vidas tornaram-se cada vez mais complexas? Como conquistamos o espaço exterior, enquanto nossas necessidades de afeto qualitativo ficaram adormecidas? Por que não aprendemos a lidar com nossos conflitos de maneira cuidadosa, capazes de falar sobre eles sem censuras prévias e com abertura para reconhecer as soluções coletivas? A escola, como um lugar privilegiado para a formação da sociedade, talvez seja a instituição que mais sente os reflexos da vida moderna, que se debate com verdades impostas como únicas e/ou distorcidas por uma cientificidade reducionista, que exclui ou limita a qualidade de nossos relacionamentos e, muitas vezes, nos faz cultivar valores que nos distanciam das outras pessoas e de nossa natureza social.

Pesquisar a constituição dos laços de afetividade entre educadoras e educandos surgia com o entendimento de que o conhecimento se dá num processo de relações recíprocas. Vivemos um tempo de furiosa "individualização", fechados em necessidades particulares que não nos deixam compreender as relações interpessoais como expressões intersubjetivas. Por isso mesmo, tecidas por suas ambiguidades, contradições, e inegavelmente, por afetos mútuos. O estilo de viver os relacionamentos oscila entre sonhos, pesadelos, disputas de vaidades e interesses materiais, quase sempre atravessados por idealizações que dificultam assinalar quando um se transforma no outro ou se confundem. Na maior parte do tempo, esses dois *avatares coabitam*, embora em diferentes níveis de consciência e de práticas.

No líquido cenário da vida moderna, os relacionamentos talvez sejam os representantes mais comuns, agudos, perturbadores e profundamente sentidos da ambivalência (BAUMAN, 2004, p. 08). E no cenário da líquida vida moderna, os relacionamentos de toda ordem são considerados como perigosos, devido aos riscos do viver juntos. Então, criamos barreiras para nos proteger destes riscos e cultivamos em nós hábitos de individualidade, ao mesmo tempo em que essa individualidade também nos traz angústias e solidões confusas quando queremos estar juntos.

Nesta arena plural de convivências, os relacionamentos entre educadoras e educandos também sofrem das mesmas aflições. É nesta perspectiva que situei o objetivo geral da pesquisa: **compreender como os laços afetivos entre educadoras e educandos potencializam ou limitam o processo de ensinar-aprender**. O objetivo geral é um marco do que desejamos alcançar no decorrer da pesquisa, mas não é uma garantia *a priori*, já que a realidade não se rende as nossas intenções. Então, no movimento de estar em campo,

redesenhei-o de diferentes maneiras, até chegar a esta formulação. E para que esse objetivo geral se cumprisse, algumas questões específicas de pesquisa tornaram-se relevantes:

- a) Refletir sobre o conceito de afetividade implicado no processo de aprendizagem dos educandos;
- b) Interpretar e analisar, no discurso das professoras, o lugar da afetividade na aprendizagem;
- c) Distinguir os ditames culturais que alimentam a recusa de uma afetividade qualificada nas relações escolares;
- d) Apreender, no discurso das crianças, o olhar sobre a afetividade no movimento do aprender.



## A TEIA METODOLÓGICA

De natureza qualitativa, integrada a uma abordagem etnográfica, essa pesquisa considera, em princípio, a multidimensionalidade dos sujeitos participantes. A expressão qualitativa está relacionada com o ato de reconhecer os saberes e as singularidades que os sujeitos trazem na convivência e ainda, com a oportunidade de privilegiar todas as possíveis situações investigadas, dando ênfase às dimensões histórica, cultural, política, antropológica, afetiva... Essa escolha torna possível para a pesquisadora conhecer as peculiaridades dos sujeitos envolvidos e do tema em foco. Portanto, trata-se de uma escolha metodológica interessada, que se viabiliza vinculada a uma abordagem etnográfica e inspirada na concepção de Geertz (1998, p. 04), para quem, praticar uma etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. *O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa.*

[...] o conceito de cultura que defende é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber que o homem é um animal amarrado às teias de significado que ele mesmo teceu, assume a cultura como sendo estas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1998, p. 4).

Com as ideias desse autor, percebi a necessidade de construir uma descrição densa, a partir das narrativas dos sujeitos, afinal, o conteúdo de seus depoimentos era marcado também pelos aportes culturais do coletivo em convivência, ao lado das particularidades e distinções de cada indivíduo. Desta maneira, as narrativas têm para essa dissertação um papel decisivo na possibilidade antropológica de desvendar singularidades e especificidades, agregadas às observações que constataam a construção do imaginário coletivo.

A pesquisa qualitativa tem origem nos estudos da Antropologia e Sociologia, contudo, nas últimas três décadas se estendeu para outras áreas de conhecimento, desde as Ciências Humanas, até algumas áreas das Ciências da Natureza. É uma preferência direcionada ao longo do processo, mas que não busca mensurar, empregar instrumental estatístico, quantificar eventos ou variáveis para atribuir validade ao estudo e fazer análise de dados. Ao contrário, traça um amplo foco de interesse para descrever o observado/vivido em campo, incluindo a pesquisadora, nessa experiência. Aqui pude viver o desafio de entender o fenômeno em estudo, guiada sensivelmente pelos interesses dos participantes, das situações de encontro, para situar minhas interpretações e possibilidades explicativas.

Dentre os objetivos da pesquisa qualitativa pode-se destacar como mais relevantes: observar, compreender e gerar significados em torno da temporalidade vivida em campo, sem formular hipóteses previamente concebidas, e sim proposições construídas ao longo e ao fim das observações. Nesse contexto, a pesquisadora e os sujeitos pesquisados influenciam-se mutuamente, são afetados pelo estilo do encontro, pelos gestos em pauta, e com eles transformam a observação, a observadora e o observado a partir de

delineamentos flexíveis e de uma análise provisória que não esgota o apreendido em cada ocasião.

Adotei como procedimentos essenciais dessa pesquisa qualitativa: definição do problema que pretendia pesquisar; tempo de estar em campo; formulação de pressupostos; revisão bibliográfica; coleta e análise dos dados; escrita da dissertação. Sabia que a qualidade do problema elaborado dependia do meu arcabouço teórico, do meu conhecimento em torno do tema e da minha abertura para abandonar as certezas prévias e acolher os inesperados que se materializavam no campo. Então, assumi como indispensável uma revisão da literatura a respeito da afetividade, elegendo textos científicos e poéticos resultantes de diferentes estudos. Do mesmo modo, pelo caráter qualitativo da pesquisa, coloquei-me como sujeito da coleta de informações, responsável pela análise interpretativa do observado. Para tanto, meu diário de campo se traduziu em ferramenta cotidiana de trabalho: ir a campo, afetar e ser afetada pelos encontros, observar, registrar, dialogar, registrar novamente, transcrever, interpretar, analisar, num movimento-dança de passos contínuos.

Essa escolha metodológica é feita também de coração e foi essa percepção que me alimentou para conviver, observar e entrevistar os participantes no tempo não linear e nos ambientes possíveis, atenta para evitar a intrusão no campo selecionado. Eis porque sentia como necessário cuidar da sensibilidade dos meus olhos em ação para olhar o Outro; da minha conduta ética quando provocava os questionamentos ou me posicionava sobre alguns deles, ao saber que estava colhendo o conteúdo central desta dissertação; do jeito como conduzia a minha escuta do Outro, para transcender o imediato; do afeto em presença, em todos os momentos. As entrevistas tiveram prioridade nos encontros e me permitiram

adotar roteiros com elaboração prévia das perguntas, ou não, conforme as circunstâncias.

A construção do vínculo afetivo com os participantes assegurou as permissões mútuas, com a autorização para que as conversas pudessem ser gravadas durante as atividades de pesquisa. Aprendi que vínculo afetivo nasce da confiança que transborda do modo como cada um, na convivência, se deixa estar. E com ele selecionei um pequeno grupo para compor as *Rodas de Conversa*, a fim de coletar informações mais detalhadas sobre o tema pesquisado. Com ele me encorajei para incentivar as pessoas a se expressarem.

Minha responsabilidade apontava para um exercício de estranhar-me e estranhar o campo pesquisado, para fugir das explicações superficiais, precipitadas e que transformassem a problemática em meras respostas acabadas. A pesquisa qualitativa revelou uma dimensão exploratória, ou seja, ela motivou os participantes a pensar livremente a respeito do tema em foco e contribuiu para fazer emergir os aspectos subjetivos que compõem as relações interpessoais. Nesse sentido, ela afetou as motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira mais suave, o que a reafirma como uma modalidade de pesquisa interessante e interessada quando se investiga ao mesmo tempo percepções e entendimentos que têm os sujeitos sobre a natureza geral da questão-tema, para criar espaços de interpretação responsável.

Os participantes da pesquisa eram também convidados a narrar suas histórias. Conforme Humerez (1998), a narrativa de uma história permite desvelar faces que passam despercebidas na experiência humana, com a intenção de compreender o sentido vivido pela pessoa que narra seu processo existencial. Assim,

[...] cada pessoa, no emaranhado das suas relações sociais, vai encenando sua história de vida cotidiana, a qual pode ser definida como o conjunto de atividades que relacionam diretamente o estar-no-mundo de cada um com os objetos que constituem a sua cultura (HUMEREZ, 1998, p.33).

Entendida como a escrita do visível, a descrição etnográfica, associada à pesquisa qualitativa, implica um estilo criativo de observação, uma afetuosidade rica no encontro com o Outro, um conjunto de informações sobre o contexto estudado, uma inteligência e uma imaginação científica, como arte do etnógrafo.

Essas são, pois, as justificativas iniciais para a escolha desta modalidade de pesquisa, a qual cuidou de considerar o arcabouço cultural dos sujeitos em convivência. A construção dessa dissertação, portanto, é feita da mistura de minhas experiências pessoais e profissionais com as vivências dos sujeitos envolvidos neste enredo. Ganha seu sentido no *estar-junto-com* os participantes, no respeito por suas singularidades e desejos que me fez recusar a presunção de forjar juízos de valor. O propósito é compartilhar com os participantes desta pesquisa e os possíveis leitores um olhar sobre a educação e a afetividade, um campo arquitetado por infindáveis possibilidades. Ou, como afirma Arroyo (2000, p. 47), "todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano".



## CAPÍTULO I - A TRAVESSIA: UM ENCONTRO COM O SENTIR

2



*Olhe com cuidado e atenção.  
Tente-o tantas vezes quantas julgar  
necessárias. Então, faça a si mesmo uma  
pergunta: possui este caminho um coração?  
Em caso afirmativo o caminho é bom, caso  
contrário, esse caminho não possui  
importância alguma.*

Carlos Castañeda (1995, p. 21)

*Quando o amor eleva-se até o coração do  
pensamento, o ser já se inclinou para ele.  
Quando o pensamento ilumina-se para o  
amor, a benevolência se espera no brilho.*

Martin Heidegger (2005, p.20)

---

<sup>2</sup> Toas as imagens que ilustram esta pesquisa foram retiradas do site < <http://www.fotosearch.com.br/>>. Acesso em: 08 de junho de 2010.

## SINTO O TEMPO...

A ruptura com a impessoalidade da pesquisa requer trazer a trajetória de vida como conteúdo-parte dos escritos. Narrar-se é por isso uma aventura de perder-se no tempo, ou de talvez encontrar-se nele, em poucos minutos ou horas. O tempo, quase sempre um grande problema para imaginarmos os espaços onde nossa humanidade foi tecida, marca o vivido entrelaçado às experiências. Se tivéssemos que usar aparelhos de medição do tempo, eles diriam uma coisa, enquanto os sentimentos internalizados em nossa corporeidade e as sensações dos acontecimentos diriam outras, como se fosse possível determinar os significados de um minuto de alegria ou de tristeza, que podem parecer infinitos em uma circunstância e passageiro em outras. A cronologia dos relógios ignora isso, nossa corporeidade, não.

A consciência de existir numa temporalidade nos angustia e nos traz questões sem respostas conclusivas, tais como: quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Qual o sentido da vida? O que desejamos e que é essencial ao nosso viver? São perguntas que nos colocam frente a frente com a nossa condição de mortais, mas também de viventes que constataam suas alternâncias, reconhecem que a cada minuto são Outros<sup>3</sup> e podem aprender novos saberes, percorrer caminhos de transformação. Como diz Assmann (1998, p. 229),

[...] a duração do eu, sua persistência no tempo vivo, não cabe nos relógios, posto

---

<sup>3</sup> Neste texto, embora utilize a escrita em sentido formal, não desconheço a relevância de considerar o gênero para dar sentido à estrutura textual. Do mesmo modo, quando me refiro ao Outro, o faço reconhecendo-o como sujeito, nome próprio que pode ser escrito com letra maiúscula.



que é metacrônica, ou seja, mais que mera continuidade cronológica. É uma dimensão constituinte que talvez se possa chamar de intencionalidade da vida. É uma temporalidade profunda onde *chrónos* e *kairós*<sup>4</sup> se entrelaçam.

É nessa aventura humana de imersão confusa em tempos cronológico e orgânico que as temporalidades de pensar e sentir constituem nossa existência, uma dimensão que só tem sentido se em relação, em presença com/do Outro, dado que não existimos no singular e que estamos rodeados de seres e de coisas. Esse contato com o Outro é o que nos acalma e nos desespera, consola e provoca, é o que embala nossos sonhos e dá vida aos nossos pesadelos. Narrar-se, portanto, não se reduz a recordar o passado, a contar os feitos, mas à dialética de recriar-se no seio da própria narrativa, de encontrar um meio para redescobrir-se com sentidos e inventar um eu de uma nova/mesma maneira, que se autodesvele no trilhar da pesquisa e possa ser mais que o espectro de relato fiel da trajetória pessoal e profissional. É tornar-se consciência de ser em movimento, de estar no colo do inacabamento, sempre mediada pelos acontecimentos, ou seja, viver com as brechas do que contém a aventura de vir-a-ser.

No decorrer da vida, acontecimentos experimentados por cada um de nós vão constituir nossas experiências e serão acoplados ao arcabouço de nossa consciência. Algumas lembranças e sentimentos permanecerão, enquanto outros desaparecem no percurso, portanto, atribuiremos qualidades às experiências de vida para identificar se elas foram agradáveis, trágicas, prazerosas, marcantes, dolorosas,

---

<sup>4</sup> **Chrónos**, tempo cronológico - tempo do relógio; tempo medido; contado. **Kairós**, tempo vivido - tempo subjetivo; tempo vivencial.

inesquecíveis. Embora possamos viver como seres humanos com acontecimentos semelhantes, os sentidos formulados jamais serão os mesmos, a maneira de olhar será diferente e relacionada com o imaginário pessoal, as leituras do mundo indicarão outras nuances. E, como lindamente nos ensina Boff (2000, p. 11), no livro intitulado a **Águia e a galinha**:

[...] ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

## AFETOS QUE ME CONSTITUEM...

Cheguei neste planeta por meio de parto normal, no único hospital da cidade de Jaguaruna, em Santa Catarina e ao

retornar para casa, meus avós me receberam com enorme alegria, pois eu era a primeira neta daquele grupo familiar. Sinto que ainda hoje sou cuidada por eles, que não economizam demonstrações de afeto. Cresci num ambiente familiar mediado por respeito e fui educada com zelo e carinho por toda a família. À medida que os anos passavam cada vez mais eu entendia a importância do trabalho na vida das pessoas, tendo a presença do meu pai como marcante exemplo de responsabilidade e de compromisso. Um agricultor que lutava com garra contra as dificuldades econômicas, mas que assumiu, com coragem, uma sociedade com seu irmão para fundar uma empresa madeireira, quando eu completava meu primeiro ano de vida. Com muito trabalho e dignidade iniciou sua vida de comerciante, na qual se mantém até hoje. Protegida por um ambiente familiar carinhoso, enfrentei o ingresso na escola e ali aprendi a ser uma aluna aplicada, que tirava boas notas porque tinha tempo para fazer as tarefas de casa, também porque prestava muita atenção nas aulas, estudava e reconhecia meus professores como pessoas de grande importância.

Na pequena comunidade da zona rural onde eu morava não havia escolas para acolher a Educação Infantil, e apesar de meu pai ter cursado apenas até a antiga 4ª série e minha mãe até a 3ª, incentivavam meus estudos. Desde os cinco anos de idade ganhava papéis e lápis para rabiscar, e aos seis anos minha mãe começou a me alfabetizar. Entrei na primeira série do Ensino Fundamental com quase oito anos de idade, pois naquela época a criança tinha que completar sete anos até o mês de julho, para então ser matriculada. Como meu aniversário era em agosto tive que esperar o próximo ano letivo, contudo, entrei na escola sabendo escrever meu nome, algumas palavras e números.

Hoje compreendo que vivi uma experiência familiar de afetividade qualificada, que não se estendeu para a escola. Cavalcante (2007, p. 68) ressalta que a afetividade se revela como

[...] proteção e nutrição da espécie humana, formando vínculos e necessidade de amor indiscriminado pelos seres humanos e pela vida em geral, proporcionando segurança através da ternura, solidariedade e compaixão; é a permissão para dar e receber.

Assim, alimentada por relações de afetividade que conduziam a dinâmica familiar, e pautada nos princípios de solidariedade e afeição, nos meus primeiros anos do Ensino Fundamental deparei-me com outra realidade, contrastante: a do ambiente escolar. Ali, algumas coisas me entristeciam, especialmente no espaço da sala de aula, como a agressividade de alguns professores para com os alunos que tinham dificuldades de aprendizagem, ou os rotulados como "bagunceiros". Isso me motivava a ajudá-los, contudo ignorava os meios de alcançar tal feito.

Feita de tantos percalços e possibilidades, cheguei sem obstáculos ao Ensino Médio e passei a estudar em um colégio que ficava no Centro da cidade de Jaguaruna. Naquele lugar encontrei queridos e competentes professores, que nos incentivavam a continuar os estudos. No primeiro ano fiz o curso científico, hoje, Ensino Médio, mas no segundo ano tínhamos que escolher entre continuar nesta modalidade ou fazer o Magistério. Imbuída da decisão que precisava tomar concluí o primeiro ano e apesar das dificuldades em Matemática, consegui ser aprovada sem provas finais. Pensei muito sobre qual profissão escolher e fui incentivada por

algumas pessoas da família a cursar o Magistério, confiantes na superstição local que acreditava que ao se guardar o umbigo do recém-nascido, ou colocá-lo em algum lugar especial, o lembraria de uma profissão desejada pela família.

O que fizeram com o meu umbigo? Riscaram todo de caneta e isso, para os familiares, significava que eu poderia vir a ser uma professora, o que aconteceu. Não cheguei a sonhar com essa profissão desde pequena, apesar de ter uma tia professora que muito me incentivava para seguir essa profissão. Meu pai, minha mãe, meus avós e tias valorizavam o magistério como uma profissão nobre, e cresci ouvindo falar da importância social e dignidade dessa profissão. Mas, a decisão era minha. Acredito que a admiração pelos meus professores e o ótimo relacionamento que mantive com eles foram decisivos para que eu me tornasse uma professora, além do que, era a escolha que mais rapidamente criaria a oportunidade de emprego, já que naquela comunidade onde morava não havia tantos educadores, embora escolas não faltassem no município. E mais, eu tinha a oportunidade de fugir das aulas de Matemática, uma disciplina que não despertava qualquer interesse, pelo jeito como me foi ensinada. Mas tive que aprender a gostar de estudar e de ensinar essa disciplina nas aulas de Metodologia do Ensino da Matemática.

Para fazer o estágio exigido pelo Magistério voltei à escola onde concluí as séries iniciais do Ensino Fundamental, e desde então me tornei professora. Comecei a trabalhar em 1996, antes mesmo do término do curso, como professora contratada em caráter temporário (ACT). Fiquei numa Escola Isolada, hoje já extinta, durante três anos, onde aprendi que amor e respeito, aliados à competência e ao interesse pela continuidade da formação são fundamentais nessa profissão tão difícil e árdua. Concluí o Curso de Magistério em 1996,

época em que a Educação brasileira vivia a reformulação proposta pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/98). Com a aprovação dessa Lei, a educação de nosso país passou por profundas transformações, e os professores foram provocados a perceber que precisavam se adaptar ativamente às reformas curriculares impostas nesta legislação. Antes, raríssimos profissionais da educação buscavam os espaços de capacitações para a melhoria do ensino.

Em 1998, na comunidade onde eu morava - e ainda moro - uma Escola Reunida onde estudei e fiz meu estágio do Magistério foi transformada em Escola Básica. Tínhamos na comunidade um número suficiente de estudantes para continuar as séries finais do Ensino Fundamental nesta mesma escola, sem que houvesse a necessidade do deslocamento dos estudantes para outra localidade. Uma conquista que só foi possível com muito esforço por parte de algumas pessoas da comunidade, entre as quais me incluo; fomos de casa em casa, chamando de volta à escola aqueles alunos que haviam abandonado os estudos por falta de interesse ou para trabalhar. No mesmo ano prestei concurso para professora das séries iniciais do Ensino Fundamental pelo Município de Jaguaruna, e fui aprovada. Garanti assim, uma vaga com contrato de trabalho de 40 horas-aula nesta escola. Na vivência com os educandos encontrei histórias de vários tipos de abandono e de infâncias maltratadas por relações de desafetos e sentia que, como diz Toro (2005, p. 35),

[...] a afetividade no homem moderno é com frequência gravemente perturbada. Já na infância é possível verificar dificuldades nas relações, sobretudo no que diz respeito à capacidade de estabelecer ligações afetivas com outras pessoas, e se

observam, também, expressões precoces de violências e de destrutividades.

Mesmo angustiada por essa realidade e envolvida no processo de ensinar e aprender, eu alimentava o desejo de continuar como educadora. Em 1998 entrei na Faculdade de Pedagogia porque não tinha mais dúvidas a respeito da carreira que ambicionava seguir. Investi toda a minha energia, o tempo e o dinheiro que possuía nesta formação, entregando toda a minha remuneração como professora para pagar a Faculdade, que era particular. Lembro-me que o curso de Pedagogia me oportunizava traçar um paralelo entre o que eu vivia como professora e os conteúdos que aprendia em sala de aula, alimentada pelas dúvidas, pelas angústias feitas de vitórias e alegrias, mas também de tristezas. Por vezes me deparava com a satisfação misturada com a impotência diante do que não podia modificar.

Antes de iniciar o curso de Pedagogia, embora refletisse sobre a minha prática, não possuía argumentos teóricos para fundamentá-la, então aceitava o que era imposto sem muitos questionamentos. Nesse sentido o curso contribuiu muito, tornei-me mais crítica e procurava refletir com frequência a minha atuação, rever posturas e conceitos. Passei a entender que não existem verdades absolutas. Um curso universitário é capaz de mostrar outros pontos de vista e outras linhas de pensamentos para ampliar o nosso horizonte, através de um embasamento teórico e científico. No entanto, não me recordo da proposta do curso ou da atuação dos professores demonstrarem o interesse sobre o tema afetividade. Nesse sentido, o curso não dava conta de saciar minhas curiosidades de professora e aluna. Com convicção procurei conhecer o que não sabia, e ao longo desses anos, minha formação ocorreu em diferentes instâncias: na escola e nos cursos e encontros

realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Jaguaruna. Concluída a Faculdade em 2001, logo iniciei um Curso de Especialização em Metodologia de Ensino, onde pude continuar estudando e amadurecendo algumas teorias da Educação. Passei aqueles três anos, de 2002 até 2004, lecionando e tentando colocar em prática as aprendizagens da formação, sempre levantando dúvidas e questionamentos.

Em 2005 assumi um desafio importante quando aceitei o convite feito por alguns representantes da comunidade escolar para ser diretora da escola onde lecionava, o que representou uma experiência valiosa. Nos primeiros anos trabalhamos bastante para reorganizar a escola em todos os aspectos: administrativo, pedagógico, infra-estrutura, materiais didáticos e outros. Conseguimos organizá-la da maneira como desejávamos, mas confesso, apesar de ter alcançado praticamente todos os objetivos e de contar com uma equipe de professores bastante comprometida com o trabalho, não era feliz naquele cargo, pois sentia necessidade de voltar a lecionar. Descobri naqueles anos como diretora que meu lugar era na sala de aula, que os cargos administrativos ainda não sabem como trilhar o cotidiano de maneira próxima aos segmentos escolares, o que fazia com que eu me sentisse frustrada. Relembra o poema de Cora Coralina (2009), intitulado "*Não Sei*":

Não sei se a vida é curta ou longa demais  
pra nós, mas sei que nada do que vivemos  
tem sentido, se não tocarmos o coração das  
pessoas. Muitas vezes, basta ser: colo que  
acolhe, braço que envolve, palavra que  
conforta, silêncio que respeita, alegria que  
contagia, lágrima que corre, olhar que  
acaricia, desejo que sacia, amor que  
promove.



Não sei se a vida é curta ou longa demais para que possa dar os sentidos que desejo às realidades onde vivo, mas sei que isso se impõe frente ao conhecimento, que o sentido da vida está na vivência com o Outro, no colo que acolhe, no abraço que envolve as coisas que fazemos em comunhão, na palavra que conforta, no silêncio que respeita a diversidade que se anuncia diariamente, na alegria que contagia e gera mais confiança, na lágrima que corre quando não sabe o que fazer e como lidar com os conflitos, no olhar que acaricia as conquistas coletivas, e no amor que promove cada um para expressar concretamente seus potenciais. Constatava que a ausência das atitudes colocadas no poema por Cora Coralina era uma realidade que me incomodava no ambiente escolar, pois sentia que a vida exigia mais de mim. Entendia que:

[...] participar é fazer do gesto um ato permanente de educar, libertando da fusão as sementes que pulsam, vibram e querem naturalmente germinar, pois somos sementes como as sementes, conectados por uma rede de relações vitais, fios de natureza que nos conectam entre si e ao infinito, chamando-nos a dançar com autonomia e plenitude essa grande dança de comunicação e encontro. Nada pode deter esse chamado, a não ser a própria vida em sua força auto-organizadora e autotranscendente (CAVALCANTE, 2007, p. 27).

Em meio a essa reflexão sobre meu papel de educadora, em 2007 passei a sentir enorme necessidade de voltar à Universidade para aprofundar conhecimentos e revitalizar meu trabalho docente. Para isso comecei a pesquisar o currículo

dos cursos de Mestrado e nesta busca encontrei o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFSC). Fiz a escolha da linha de pesquisa Ensino e Formação de Professores porque englobava a relação educador-educando, e também porque havia a possibilidade de estudar temas relacionados aos processos pedagógicos, tais como ética, estética, cultura e os sujeitos envolvidos nos espaços de aprendizagem.

Decidi me arriscar a uma vaga como aluna especial em uma disciplina do Programa e fiz a inscrição para um Seminário Especial intitulado "Contribuições de Humberto Maturana para a Educação da Criança". Quando iniciei a disciplina estava encharcada pela curiosidade e pela necessidade de voltar a estudar, de participar do espaço universitário, lugar de construção sistematizada do conhecimento. Nas prévias leituras que fiz a respeito das contribuições de Maturana para a Educação, nunca havia imaginado que a aventura desse aprendizado seria tão bem vivenciada e absorvida por mim. Os textos ampliaram minha consciência de que a mudança sempre é possível, apresentando-me reflexões complexas e aguçando minha sensibilidade. Além dos conhecimentos para a minha prática em sala de aula, ampliou meus horizontes, mudou minha conduta de forma significativa, trouxe questionamentos e reflexões a respeito da realidade escolar e de minha vida. Foi um encontro inesquecível, mediado pela professora e os colegas desta disciplina, o que despertou meu encanto pelo Mestrado. Não tive dúvidas sobre a emergência de iniciar outra formação continuada, ansiosa que me encontrava para saciar algumas das minhas curiosidades, e consciente de que outras tantas surgiriam e não seriam atendidas de imediato.

Aprovada para cursar o Mestrado em 2008, o que poderia ser um estado de perder-se no que não sabia pensar, transformou-se numa aprendizagem contínua de que, o que ainda não sabia poderia vir a saber, em processo, com trabalho

intelectual e disciplina para persistir no aprofundamento de conceitos e termos apresentados teoricamente, nas disciplinas e na orientação, que prepararam os mestrandos para a pesquisa. Aprendi a jogar outro jogo de verdades em movimento que eram refeitas com a minha participação, um exercício de pensamento que buscava abrir-se ao ainda não-pensado, ou melhor, ao impensável, ao que parecia impossível de ser pensado (KOHAN, 2007, p. 83).

No Mestrado, cada vez mais me percebia em constante mutação, mediada pelas leituras e sentia que o caminho era longo, permeado por obstáculos e realizações. Cada nova leitura era uma descoberta que acontecia e a consciência destacava que era preciso continuar a formação profissional para transformar-se, evoluir, refletir, mover-se e relacionar-se. Nessa dança descobri com Fernando Pessoa (1972, p. 12), que

[...] há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma de nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia; e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

O presente excerto de Fernando Pessoa revela quão necessária é a coragem de abandonar o velho do que já sabemos e que não mais queremos, para então buscar o novo possível. Uma busca que se faz pela reflexão do que sinto ao iniciar a apresentação de meu trabalho de pesquisa. Envoltura num misto de necessidade, ansiedade e alegria, depois de doze anos de exercício no Magistério, sabia que precisava problematizar minhas inquietudes, pois é essa atitude que pode acalmar a alma de pesquisadora que pulsa nas veias de

uma professora a sonhar com uma educação de qualidade afetiva e com uma escola que realmente integre todos os educandos e os ensine a valorizar a vida. Sentia-me como uma jardineira a regar as sementes lançadas ao vento, então, para mim,

[...] cada ser vivo é uma semente que vibra e se expande, conduzida por uma trajetória instável de bilhões de anos. Somos sementes como a própria semente, buscamos vínculo, nutrição e crescimento. Ao jardineiro cabe somente cuidar com amor, protegendo e nutrindo, pois os seus caminhos se farão por conta própria, seguindo seus fios de natureza em direção a algum lugar da vida (CAVALCANTE, 2007, p. 27).

Um educador é também um jardineiro que tem a função de cuidar da aprendizagem dos meninos e das meninas que ensina, e precisa fazer isso com *amor*. Enquanto conduta relacional, o amor se pauta pela

[...] ética, como o domínio de nossa preocupação com as consequências que as nossas ações têm na vida de outros seres humanos, o que pertence ao domínio de aceitação do outro como legítimo outro na convivência (MATURANA, 2002, p.85).

Hoje, ainda lateja em meu pensamento que a abertura ao querer bem e ao respeito pelos educandos requer o entendimento da afetividade. Nesta minha trajetória como educadora e estudante curiosa, várias vezes me senti triste aos observar a frieza e a falta de alegria de algumas práticas

docentes. Nesse incômodo, compreendi que as relações de poder atravessam as práticas docentes e que elas são exercidas “na medida em que o trabalho de pensar a sua [ou a nossa] própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa, silenciosamente, para permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 1984, p. 14).

Acredito que a prática educativa é uma especificidade humana que pode ser vivida com alegria. Nesse sentido, pesquisar o tema afetividade indica que preciso resistir a certas formas de poder, como condição para explorar um cenário de incertezas e indeterminação. É nesse cenário que posso ancorar suposições, explorar a instabilidade dos acontecimentos e continuar escrevendo minha história com emoção e sensibilidade, o que vem ao encontro às minhas responsabilidades como um sujeito pensador. Confiante no que disse o mestre Paulo Freire (2005, p. 40), retomo aqui uma de suas citações: afirmar “que os homens [e as mulheres] são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa”. Não desejo fazer de minha trajetória profissional uma farsa, por isso decidi desinstalar a atitude acomodada e arriscar-me nos questionamentos do mesmo que habita a escola, mas sem abrir mão das possibilidades de afetar e ser afetada, de viver a paciência para compreender e a humildade para o ato de criar. Tudo isso amparada na perspectiva de que

[...] a humildade é necessária para tomar um dos múltiplos projetos e realizá-los bem, como se fôssemos eternos, pensando no tempo infinito que se dá o universo para criar uma pequena flor, uma abelha, uma esmeralda. Nossa opulência, como artistas, não está na superabundância, senão na humildade para abandonar as diferentes

opções e colocar em uma só delas nosso sereno amor (TORO, 1991 apud CAVALCANTE, 2007, p. 392).

Isso significa conservar em relevo o poder transformador da educação vinculada com a vida, visto que a ação educativa é o legítimo lugar de humanização das pessoas para uma convivência sociocultural e afetiva.

Gostaria que a fala e a escuta que aqui se traçarão, fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta para lhe trazer uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que delas se faz. (BARTHES, 1989, p. 24).

## LAÇOS DE AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO

O próprio ato de conhecer implica muito mais do que aferir dados externos à subjetividade de quem conhece. Conhecer é experimentar conjuntamente uma relação cognitiva e desejante, porque todo conhecimento traz consigo uma busca de sentido do próprio ato de conhecimento para aquele que está conhecendo. Conhecer, enquanto experiência desejante do sentido, é muito mais que recolher dados sobre o mundo, porque conhecer já

contém a intencionalidade do querer apostar, avaliar se vale a pena ou não prosseguir nesse conhecimento; enfim, conhecer é perceber possibilidades do sentido para mim e para outros (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 247).

Mais do que aferir dados externos ao conhecimento dos laços de afetividade que constituem as relações entre educadoras e educandos, meu desejo era conhecer este universo complexo chamado sala de aula, aqui entendido como

[...] um espaço de vivência e convivência entre seres heterogêneos [...]. Como se sabe, torna-se um desafio pesquisar tal espaço onde a experiência pedagógica - o ensinar e o aprender - é desenvolvida por meio do vínculo: tem uma dimensão histórica intersubjetiva e intrasubjetiva (VALDEZ, 2002, p.24).

Neste lugar da escola, concretizado pelo encontro entre diferentes sujeitos, arriscar-me a pesquisar as relações entre educadoras e educandos trouxe-me a intencionalidade de apostar na confiança de que, conhecer, é perceber possibilidades de sentidos: para mim e para outros.

A pesquisa como proposição inicial surgiu da necessidade de entender a dinâmica que entrelaça o aprender e o ensinar, considerando como pressuposto a afirmação da centralidade do conviver no processo educativo e tendo como base a análise dos laços de afetividade que são construídos pelos sujeitos envolvidos nesta relação. Considerando a importância da afetividade nas relações em sala de aula, pergunto: existe interesse por parte das educadoras no modo

como isso afeta os educandos? Esse interesse oportuniza a criação pedagógica de momentos e espaços apropriados ao estabelecimento de interações sociais, capazes de promover o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões? Por que esse espaço de possibilidades, que é a escola, muitas vezes não oportuniza aos educandos a expressão viva de suas potencialidades? É possível afirmar, então, que a maneira como estes sujeitos se relacionam evidencia o tipo de laços afetivos? Como esses laços afetam a relação indissociável entre ensinar e aprender, e como promovem ou dificultam o encanto com o conhecimento?

Desde o princípio estava convicta de que o tema afetividade não era trivial, ao contrário, ele integra a dinâmica da aprendizagem. Atenta a isso constatei que alguns autores<sup>5</sup>, em suas pesquisas, reconhecem a relação humana fundamentalmente constituída por intersubjetividades. Maturana (1997, p. 170), por exemplo, destaca o papel das emoções no âmbito da complexa rede que tece as relações, e indica como nos afetamos mutuamente na convivência. Para esse autor,

[...] as emoções são disposições corporais que especificam a cada instante o domínio de ações em que se encontra um animal (humano ou não); e o emocionar, como o fluir de uma emoção a outra, é o fluir de um domínio de ações a outro.

O ato de educar é transversalizado pelos aspectos presentes na convivência, e as ações decorrentes tornam-se

---

<sup>5</sup> Além de Humberto Maturana, que me despertou o interesse para o tema das emoções, Rolando Toro, com o paradigma biocêntrico; Bakhtin com suas contribuições sobre a linguagem; Edgar Morin com seus estudos da complexidade; Luis Carlos Restrepo com o direito à ternura.



um fazer que envolve o confronto direto com a multiplicidade dos seres, como seus valores, crenças, experiências e culturas, que se misturam tanto na dimensão ontológica, quanto epistemológica. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos no processo não estão desvinculados de pensar, sentir e emocionar-se, de expressar interesses e dissonâncias, e esse emaranhado complexo participa na construção dos laços de afetividade. Portanto, analisar o processo de construção destes laços era meu grande desafio, visto que as instituições escolares, como espaços de investigação transitam entre experiências subjetivas e objetivas.

A escola, além de ser um espaço dinâmico e vivo, no qual as crianças podem alcançar o pleno desenvolvimento de suas capacidades corporais, cognitivas, afetivas, emocionais, éticas, estéticas, traz como possibilidade criar contextos para qualificar as relações interpessoais e favorecer a inserção social. Considera-se, assim, que

[...] o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro, no espaço de convivência (MATURANA, 1998, p.29).

Nesta perspectiva, a aprendizagem envolve sempre a construção de um EU e do OUTRO, entrelaçada ao afeto em relação e à construção do conhecimento. As experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão motivar a qualidade do sentido desta aprendizagem e favorecer a internalização dos conteúdos ensinados, e isso está presente na relação educadoras-educandos, porque tem a ver com a transformação

de nossa corporeidade em com-vivência e com a história de nossas interações. Desse modo, é possível compreender que a afetividade é fundamental na constituição do sujeito e dos seus laços inter-relacionais. De acordo com tal pressuposto, as características individuais de nossa humanidade, tais como a forma de pensar, o modo de agir, as expressões do sentir, entre outras, estão relacionadas e dependem da interação do ser humano com o meio físico e social ao qual pertence.

Rubens Alves (2006, p.20) diz que,

[...] toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. A palavra afeto vem do latim 'affectu', quer dizer 'afetar, tocar'.

O autor remete a ideia de fome ao desejo de aprender. Para ele, conhecimentos têm uma extensão na e com a corporeidade, o que aponta uma compreensão mais complexa e dialética do termo afetividade, a fim de que possamos refletir sobre como as educadoras apreendem esse termo e o viabilizam no encontro com o Outro. No decorrer da pesquisa, a convivência me fazia perguntar: os sujeitos da escola têm noção de como a afetividade atravessa ou compõe os conflitos? Quais podem ser as dificuldades das educadoras envolvidas na pesquisa para aceitar e lidar com os conflitos? Elas consideram esses conflitos inerentes às relações humanas? Eu queria entender por que parece sempre mais fácil abordar os aspectos considerados como positivos nas relações.

Não sei se encontrei respostas, no entanto, as perguntas motivaram outras inquietações.

Goffmann (2002) considera que, no espaço da sala de aula, descortina-se um processo de interação presença a presença, ocasionando influência recíproca dos indivíduos entre si, e refletindo em suas ações, no encontro com o Outro e sobre os Outros. Nestas interações, proporcionadas pela presença física simultânea, pela corporeidade que acontece nas práticas educativas, ganham vida os encontros tecidos pela copresença, que observamos, por exemplo, na sala de aula.

É possível depreender que a corporeidade contém a integralidade do nosso ser e ganha brilho no encontro com o Outro, por isso, está diretamente vinculada à construção dos laços de afetividade. De acordo com Lima (2008), é uma corporeidade afetada pela linguagem, uma corporeidade das trocas, das negociações, que movimenta várias economias, sentidos e significados em torno dos quais a existência tem concretude. A corporeidade, nesse sentido, recusa qualquer dualidade, principalmente aquela que separa mente e corpo, à medida que afirma um modo de ser-junto, com mediações do que junto se busca, do que se encontra, daquilo que junto se compreende. Nessa direção, constato que o relacionamento construído entre educadoras e educandos inclui essa totalidade corporal e suas percepções, assimiladas pelo jeito como elas se apresentam nas interações, o que está em consonância com o que diz Goffman (2002, p. 55):

[...] essa relação é mediada pelo conhecimento e caracteriza-se com uma intenção face a face, estabelecem relações de troca e efetivam consensos operacionais por conflitos, tensões, angústias, como também momentos de contentamento.

A corporeidade não é uma extensão semântica do corpo, mas a expressão viva que o contém e também o ultrapassa, que está com ele, mas vai além de seus limites. A corporeidade traz a totalidade da experiência, aqui inspirada nas reflexões de Larrosa (2002, p. 21) quando ressalta que

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Para o autor, tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Contudo, o corpo só tem sentido quando situado e imbricado na corporeidade, dado que um sem o outro não se tornam compreensíveis. Por isso, as experiências são afetivas, tocam a integralidade de nosso ser e atravessam nossa corporeidade.

Então posso conceber que o caminho do conhecimento é um trajeto de experiências, feitas também pela corporeidade afetiva. Tal caminho impõe reconhecer, nas entremeadas das idéias, tanto a dor implicada em saber, quanto o paradoxo com a posição que ocupa o conhecimento como atividade prazerosa. Nessa travessia é relevante localizar a dimensão humana da docência, incluindo nesta as dificuldades do cotidiano escolar que se materializam na corporeidade dos sujeitos.

A respeito da corporeidade, nesta relação entre educadoras-educandos, Merleau-Ponty (1999, p. 122-142) salienta que "o corpo é o veículo do ser no mundo e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles". Para o autor, esse corpo da corporeidade está aberto a ser também "uma consciência, ou,

antes, ser uma experiência; ele pode comunicar-se interiormente com o mundo, como corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles". Nessa abordagem, o corpo não é coisa inerte nem objeto de reflexão, mas sensibilidade criadora.

É nesse sentido que faço referência à corporeidade, configurando a linguagem sensível que traduz a complexidade dos processos corporais humanos, ao mesmo tempo em que proporciona novas construções para o conhecimento dos sujeitos, como o sentido estético. Com base nessa visão do corpo, educadoras e educandos são "seres de sociabilidade e de cultura", que vivem as mais variadas experiências, nos diversos tempos e espaços da vida social. Como explica Morin (2002, p. 55):

[...] a complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

A aprendizagem, para ocorrer, exige disposição afetiva, um querer em estado de desejo, afinal, o educando é também um ser social com arcabouços emocionais, cognitivos, um ser que se move na exterioridade e na interioridade dos entrelugares, com o anseio de estar próximo de pessoas significativas para o seu viver. Traz consigo a possibilidade de interagir e aprender nos espaços da escola, nas ruas, na vida familiar, no encontro com o Outro. Mediado por afetos qualitativos, ele descobre os meios pedagógicos, culturais,

históricos, sociais, entre outros, por meio dos quais pode ampliar suas relações.

É importante, neste aspecto, ressaltar o que nos diz Silva (2000, p.17):

[...] talvez no dia em que a educação dos homens [e das mulheres] estiver preocupada com a educação da pessoa como um todo, para um mundo como um todo, sem fragmentações do saber e com ênfase nos valores humanos de solidariedade, de humanidade, de completude do individual com o social, com o ambiental e com o cósmico, alcançaremos a verdadeira sanidade e a capacidade para amar.

Esta reflexão nasce assim, como uma abertura de caminho a vislumbrar a importância de considerar a afetividade como dimensão constitutiva da educação. No decorrer da pesquisa ampliei minha convicção a esse respeito. No trilhar da experiência em campo, alguns detalhes das trocas afetivas se mostravam, enquanto outros pareciam se esconder. Mesmo com essas observações conduzi minha caminhada de maneira cuidadosa e movida pela solidariedade, para encontrar sentido no trabalho que realizava. Conforme Sousa (2005, p.5):

[...] é no campo desta solidariedade, portanto, que o outro jamais me é indiferente e tudo o que acontece, converte-se em extensão do meu próprio ser. Por isso, tanto a dor, quanto a alegria de alguém se transforma na minha dor ou na minha alegria, como sujeito cuidador.

Sei que não é possível superar a dicotomia social entre pensar e sentir, fortemente ancorada na cultura ocidental, marcada pela trajetória de uma história racionalista e moderna que se amparou na concepção cartesiana do "*penso logo existo*". Todo o tempo pretendia que as minhas atividades de pesquisa se guiassem por um outro olhar, apesar de reconhecer que o paradigma cartesiano separou sujeito/objeto/, alma/corpo, razão/emoção. O esforço era para manter viva a noção de encontro, de relação, de ser em presença para desviar-me do paradigma que, como ressalta Morin (2002, p. 27),

[...] determina os conceitos soberanos e prescreve a relação lógica: a disjunção. Assim, determina uma dupla visão de mundo. Para esse autor, um paradigma pode ao mesmo tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar.

O paradigma da modernidade nos impossibilitou, durante muito tempo, pensar qual a verdadeira raiz semântica da palavra afetividade, quase sempre confundida com carinho e/ou beijinhos. Na história da educação, aprendemos que a afetividade está desvinculada da cognição, considerando que durante séculos a cognição e a afetividade foram assuntos estudados separadamente, como se o pensar pudesse estar dissociado do sentir. Como exemplo, no Dicionário Aurélio (2004), a palavra afetividade é reduzida à mera caracterização de "qualidade ou caráter de afetivo"<sup>6</sup>. A expressão apresentada no dicionário mostra a superficialidade e a objetividade que aprisionam o conceito, que esmaga seu

---

<sup>6</sup> De acordo com o Dicionário Aurélio (2004), *afetivo* significa: relativo a afeto. Que tem ou em que há afeto; afetuoso.

significado quando o descreve apenas como uma qualidade ou caráter do que é afetivo, ocultando outros entendimentos. Rolando Toro (1991 apud CAVALCANTE, 2007, p.5) lembra que:

[...] a educação está contaminada pela cultura dissociativa. Entretanto, a evolução da ciência e do pensamento sistêmico se orienta atualmente para a investigação de conceitos que permaneceram separados durante muitos séculos, integrando-os numa perspectiva holística.

Considerar que a disjunção entre afetividade e cognição nos possa "cegar" quanto às questões importantes do processo de aprendizagem, pode ser o começo de uma análise que pretende consagrar como princípio o resgate dos aspectos disjuntados e esquecidos, que são, no entanto, essenciais à educação. Para Vygotsky (1993, p. 25):

[...] quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir os motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo.

A partir de pressupostos sócio-históricos, Vygotsky permite como reflexão inicial a atitude de rever essa situação,



para compreender as dimensões afetivas e cognitivas como fatores indissociáveis no processo de aprendizagem. Ele nos leva a perceber que o estudo dos aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem de maneira isolada poderá nos dar uma parcial compreensão desse processo. Para Wallon (1995), as emoções têm papel preponderante no desenvolvimento do sujeito, pois são elas que fazem a mediação do que os educandos exteriorizam, como seus desejos e aspirações. As emoções se configuram como manifestações que expressam um universo extraordinário e perceptível, embora raramente sua revelação seja considerada nas práticas pedagógicas tradicionais.

As transformações fisiológicas de uma criança, ou como enfatiza Wallon (1995), no seu sistema neurovegetativo, mostram traços formidáveis de caráter e personalidade. Ou seja, a emoção é orgânica e mobiliza toda a nossa corporeidade, altera a respiração, os batimentos cardíacos e até o tônus muscular, provoca momentos de tensão e distensão que ajudam o ser humano a se conhecer. Emoções como a raiva, a alegria, o medo, a tristeza, entre outras, e os sentimentos mais intensos auferem relevância na relação entre criança, educadores e meio. A emoção, nesse sentido, produz significativo impacto no encontro com o Outro e tem como possibilidade se disseminar pelo tecido social. É nesse âmbito que a afetividade se assenta, como modo de ser-junto em contextos relacionais.

Morin (2002, p. 20), situado no paradigma da complexidade, também fala da importância de se considerar a afetividade um fator relevante na aprendizagem quando diz: "[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade [...]". Ou seja: tudo o que é humano comporta afetividade, inclusive a racionalidade. Uma educação que

objetiva maior clareza e reflexão para a melhoria da qualidade de ensino, talvez possa considerar ainda:

[...] é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico (MORIN, 2002, p. 48).

Nesse momento em que os pensamentos estão voltados para a realidade global, discorrer sobre os processos de linguagem entre as pessoas surge como um desafio, abrindo perspectivas para buscar dimensões esquecidas e negadas como o corpo, a emoção, as relações, as interações, a intuição e os laços de afetividade. Nessa perspectiva considera-se a emoção como o primeiro recurso de interação com o outro, e apesar de mediada pela linguagem, exerce um papel fundamental na vida cotidiana e na educação. Para Jobim e Souza, Kramer, (2003, p. 38),

[...] a interação, como relação entre sujeitos, a partir da perspectiva sócio-histórica é possibilitada pela linguagem. A palavra, signo ideológico por excelência, é mediadora do processo dialético entre o individual e o social.

As observações em campo me permitem afirmar que as salas de aula e os demais espaços da escola são ricos em interações sociais e afetivas, reveladas de várias maneiras: o encontro entre colegas, com professores, com outros adultos,

etc., favorecendo o intercâmbio de ideias, de interesses, de desejos, importantes questões para a construção do conhecimento cognitivo e socioafetivo. Paulo Freire (2009, p. 141) sabiamente descreveu esse processo:

A afetividade não me assusta, [...] não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem, como a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso destacar como falsa a separação radical entre seriedade docente e a afetividade.

Integrar a dimensão afetiva à dimensão dos sujeitos e dos contextos na escola, ao que parece, cria uma abertura para uma nova maneira de perceber e de participar da vida. Para perceber diferente é preciso olhar dentro e fora de si, o que requer uma visão de conjunto, uma visão sistêmica, um "olhar do alto". Olhar com um movimento entusiasmado de recriação do conhecimento, com disposição de ver as diferenças inerentes ao ser humano, o que significa tecer a vida no cotidiano estando "dentro e fora", agir com sentido para perceber:

[...] num mundo que não corresponde às suas expectativas inatas, as crianças vivem no empecilho da separação e da falta de proteção e desamparo. Num mundo estranho, elas vivem alienadas de si mesmas e crescem como seres manipuláveis e socialmente alienados. Assim, desprotegidas, num ambiente que não lhes proporciona confiança nem aceitação, elas jamais alcançam um desenvolvimento total

de suas possibilidades humanas naturais de auto-orientação, auto-respeito, responsabilidade pessoal e social, liberdade e amor (VERDEN-ZÖLLER, 2006, p.196).

Perceber a emoção como fundamento de toda ação contribuiu para valorizar a análise sobre a construção dos laços afetivos nas relações escolares e produziu um impacto nas expressões disjuntivas narradas a respeito deste assunto. Elucidar caminhos na construção de uma escola que entenda o ser humano como um ser emocional desde a sua biologia, como sujeito capaz de aprender de forma prazerosa, como alguém que, além da capacitação, demanda formação humana para poder crescer com responsabilidade social, também exigiu aprofundamento teórico, compreensão metodológica e unidade reflexiva para entrelaçar as diferentes dimensões que nos compõem.

## A DIMENSÃO AFETIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Entender a escola como um espaço vivo e dinâmico implica reconhecê-la como um lugar onde, por excelência, se faz a formação de pessoas que queremos: adultos éticos, livres e socialmente responsáveis. Ou seja, me desafiou a criar coragem para adentrar nesse espaço com o tema da afetividade e fazer uma descrição densa das observações. Continuo ciente de que a afetividade é um tema relevante para colaborar com a construção de um sujeito autônomo, criativo e disponível para uma solidariedade comunitária, mesmo sabendo que refletir sobre tal tema é também desnudar-se diante do

Outro e desnudar aspectos do ambiente escolar. É lidar com as incertezas e as *desordens* (MORIN, 2000) que trilham o cotidiano.

Problematizar as relações afetivas integrantes da convivência entre educadoras e educandos levou-me a compreender que os afetos tonalizam o percurso e fazem as intercessões dos problemas vividos pela escola, articulando-se entre a formação humana e a capacitação. A qualidade dos afetos que também podem estar presentes nestas relações encontra analogias com um enunciado presente no Dicionário Abbagnano (2007, p.20):

[...] entende-se com esse termo, no uso comum, as emoções positivas que se referem a pessoas e que não têm o caráter dominante e totalitário da paixão (v). Enquanto as emoções podem referir-se tanto a pessoas quanto a coisas, fatos ou situações, os Afetos constituem a classe restrita de emoções que acompanham algumas relações interpessoais (entre pais e filhos, entre amigos, entre parentes), limitando-se à tonalidade indicada pelo adjetivo 'afetuoso', e que, por isso, exclui o caráter exclusivista e dominante da paixão. Essa palavra designa um conjunto de atos ou de atitudes como bondade, benevolência, inclinação, dedicação, proteção, apego, gratidão, ternura, etc., que, no todo, podem ser caracterizados como a situação em que uma pessoa 'se preocupa com' ou 'cuida de' outra pessoa ou em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto. O que comumente se chama de 'necessidade de

Afeto' é a necessidade de ser compreendido, assistido, ajudado nas dificuldades, seguido com olhar benévolo e confiante. Nesse sentido, o Afeto não é senão uma das formas do amor.

Afetos transversalizam movimentos de ordem e desordem onde se desenvolvem cenários de imprevisibilidades e permissões. A necessidade de afetos é mais visível quando sentimos que fomos tocados pela frieza e pelo atrofiamento das relações de proximidade, pelo desvalor da solidariedade e ausência do cuidado com o Outro. Onde a indiferença humana se faz evidente, a afetividade se acoberta por um véu que oculta sua real aparência. Tal fato justifica a existência do temor em falar de relações afetivas no processo educativo. Há atitudes que afetam emoções e sentimentos, mesmo compreendendo que são distintos. Emoções são disposições corporais dinâmicas que levam o indivíduo à ação. Restrepo (2001, p. 19) lembra a dificuldade que temos "para reconhecer em cada um de nossos espaços cotidianos em que consiste esse componente afetivo e de que maneira devemos fomentá-lo". É difícil falar e aceitar as dimensões humanas como dados de emocionalidade que se nutrem de afetividade, porque ainda agimos sob a cultura da rigidez, e esta se sustenta numa ideologia guerreira. "O guerreiro é aquele que pensa a todo o momento em sua sobrevivência, toma o ser autárquico como modelo que se basta a si mesmo, para ele é perigoso depender do inimigo" (RESTREPO, 2001, p. 25). Isso impõe uma maneira controlada de se relacionar com os semelhantes, recolhe a estatura humana, torna-nos prisioneiros de um universo de palavras impessoais, sem toque, sem sabor, sem gosto. As palavras passam a ser declarações, ao invés de demonstrações de envolvimento.

Por vezes, acariciados pela presença da afetividade que o Outro provoca, sentimos temor e confusão. A unidade do eu se rompe e acontece a aproximação do estranho, do diferente, de um afeto que desestabiliza e quebra a imponência guerreira inicial. Essa situação é bem característica do viver ocidental moderno, e herdada da cultura patriarcal onde o Outro é considerado uma ameaça e merece ser abandonado nas relações de convivência. Maturana (2004, p. 37) ressalta:

[...] que a cultura patriarcal constitui-se pelas coordenações de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade.

Para assegurar o pressuposto de que não podemos nos encantar pela discussão da sensibilidade, dos afetos e de assuntos ligados à natureza humana é preciso sustentar uma economia baseada na competitividade, e em uma ideologia de artilharia. Foi isso que fez a cultura ocidental para dissociar a cognição e a afetividade. Criou-se um ser abstrato, afastado da sua natureza e da natureza, já que o conquistador guerreiro não deve sentir; nada deve distraí-lo de seu objetivo de posse e conquista de poder político e do Outro, desígnios assegurados como um dos axiomas filosóficos da modernidade.

Na visão preconizada por René Descartes (1596-1650), julgava-se que a construção do conhecimento filosófico seguiria uma ordem pré-estabelecida: do mais simples ao mais complexo. Um conceito-chave também detalhado por esse

filósofo representa a noção dual entre corpo e espírito, isto é, a matéria sempre separada do espírito, gerando assim a máxima tão conhecida do dualismo cartesiano: uma realidade física que se opõe paradoxalmente à realidade mental (DESCARTES, 1998; GAMBRA, 1993).

A influência do pensamento cartesiano foi decisiva desde a época do Renascimento, e se estendeu até os dias atuais ao decompor mente e corpo, razão e emoção como entidades dissociadas entre si. Herdeiros desse modelo matemático-quantitativo, tornamo-nos síntese de uma tradição na qual a modernidade surge no desdobramento desses mitos de verdades absolutas, no estilo de pureza de resultados e de uma ciência pautada em modelos exatos. Durante todo esse tempo deixamos de lado tudo o que estava ligado ao corpo, ao tempo, à realidade e à história humana na sua concretude. Todavia, nem sempre foi assim. Entre os povos primitivos era assegurado o espaço-tempo dedicado ao cuidado corporal, ao lúdico. O espaço-tempo não se reduzia às tarefas produtivas. Maturana (2004, p. 46), supõe que:

[...] as crianças da cultura pré-patriarcal matrística europeia chegavam à vida adulta mergulhadas no mesmo emocional de sua infância. Isto é, na aceitação mútua e no compartilhamento, na cooperação, na participação, no autorrespeito e na dignidade, numa convivência social que surge e se constitui no viver em respeito por si mesmo e pelo outro.

Considerar essa realidade da história homínida fundadora é entender que há relevância nos processos de convivência afetiva, os quais podem possibilitar a cada ser o que já é em essência. Nesse contexto, a educação é



considerada um processo de convivência, que transforma Um e Outro e escola - lugar que privilegia a complexidade das relações e suas teias de significados. É por isso que o tema da afetividade foi escolhido por mim como uma magnífica porta de entrada para refletir, por exemplo, sobre os maus-tratos produzidos contra crianças e a intolerância que se propaga, de maneira sutil, no cotidiano escolar. Não conseguimos conceitualizar ainda o importantíssimo papel da afetividade, não só na vida habitual, mas também em circunstâncias nas quais há pouco era considerada um estorvo, como é o caso da pesquisa científica (RESTREPO, 2001).

Abordar relações humanas supõe dialogar em torno da afetividade como peça fundamental. Desta forma, a análise dos relacionamentos entre educadoras e educandos é uma das fontes mais importantes para discutir a temática como um fator indissociável do processo de aprendizagem. Não é mais possível considerar o afeto como secundário, sem importância e a nos fazer padecer de um "analfabetismo afetivo que dificulta compreender as raízes de nosso sofrimento. Analfabetismo que nos impede de encontrar chaves para melhorar nossa vida cotidiana" (RESTREPO, 2001, p. 20). O afeto assinala a construção de uma escola onde seus sujeitos possam se constituir de respeitabilidade, de gentileza; estar em um espaço de abertura para experimentarem modos de viver pautados na liberdade, no respeito por si e pelos Outros; em condutas de responsabilidade. "A tarefa da educação escolar, como um espaço artificial de convivência, é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos" (MATURANA, 2003, p.13).

Nessa perspectiva, a aprendizagem técnica não pode estar desarticulada da formação humana, pois nada do que acontece ao nosso redor é trivial. Não há uma realidade exterior a nós e os conteúdos ensinados podem se traduzir em

vivências coletivas. Tudo o que praticamos, pensamos e sentimos se estende para os lugares que habitamos e nos afeta, ou como diz Morin (2000, p. 49-50), "somos um elemento da diáspora cósmica, um diminuto broto da existência terrena; somos, a um só tempo, seres cósmicos e terrestres" e reconhecer nossa identidade terrena, física, biológica nos faz conscientes de que fazemos parte deste universo.

A escola, como ambiente de vivência e convivência cumpre um papel importante no processo de desenvolvimento afetivo das crianças, na maneira como se configuram as diferentes formas de relação entre elas e os adultos, influenciando na constituição do sujeito. Nessa apreensão, a escola emerge como um campo prioritário de formação de um indivíduo ético e responsável, em que a afetividade tem grande destaque. Conforme Rolando Toro (2005, p. 90),

[...] a afetividade é um estado de afinidade profunda entre os seres humanos, capaz de originar sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade e companheirismo. Mas também sentimentos opostos, como a ira, a insegurança, a inveja, considerados componentes do complexo fenômeno de afetividade.

Levando-se em conta o enredamento das relações interpessoais que marca o cotidiano escolar e o modo como estas afetam os sujeitos envolvidos nos afazeres pedagógicos, a qualidade destas relações pode, ou não, favorecer a aprendizagem. Ela precisa propiciar aos educandos experiências de respeito e acolhidas, visto que "é na infância que a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro,

a partir da aceitação e do respeito de si mesma" (MATURANA, 2005, p. 29). Nesse período a criança pode desenvolver uma consciência de si e uma consciência social, mas é indispensável crescer num ambiente que a eduque para o autorrespeito e para o respeito pelo Outro, com confiança e qualificação humana. Nesse entendimento,

[...] a educação se configura como um processo de transformação na convivência, sendo que o ser humano, ou se conserva, ou se perde no devir da história por meio do processo educativo, que se concretiza tanto por meio da família, quanto da instituição educacional (MATURANA, 2003, p. 15).

Assim sendo, o que ocorre em sala de aula também pode banalizar o convívio entre educadoras e educandos, expressando a confusão entre dois acontecimentos complementares: a formação humana e a capacitação. É necessária uma proposta reflexiva em torno da tarefa educativa, o que leva Maturana (2003, p. 11) a ressaltar que "a formação humana tem a ver com o desenvolvimento da criança como pessoa capaz de ser cocriadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável". Para que essa formação humana aconteça, é preciso que a tarefa educativa crie condições para que a criança expresse seus potenciais e possa confiar em sua individualidade, sem fundamentar suas atitudes em relações de oposição ou indiferença, por medo de desaparecer nas relações.

A capacitação, enquanto aquisição de habilidades e capacidades de ação para estar no mundo no qual se vive, demanda estimular nos sujeitos os recursos operacionais que possuem para realizar o que desejam viver (MATURANA,

2003). Esta é uma tarefa educacional que consiste em criar circunstâncias para que exercitem suas habilidades, tais como: participar de jogos, gincanas, jornadas de estudos, atividades de pesquisa, encontros dialógicos, viagens de estudos; assistir filmes, ir ao teatro, visitar livrarias, por exemplo. As separações conceituais podem atrapalhar o processo educativo, considerando-se que a preparação de cidadãos capacitados para atividades socialmente benéficas deve estar relacionada com o crescimento da deferência por si e pelo Outro, com a formação de condutas de paz e generosidade, com experiências que ensinem a importância do compromisso mútuo.

Contrariamente a essa possibilidade, modos de vida individualistas se pautam em ideologia das competências, em conjunto com exigências que guiam as pessoas para que concorram entre si, no afã de acompanhar as demandas do mercado. Esses modos criam sobrecargas aos educadores, com tarefas agregadas aos baixos salários, o que os afasta da reflexão continuada e da *abertura* para reconhecer que podem elaborar um projeto coletivo assentado em outras concepções de mundo, que formem pessoas de bem, aptas à realização de suas atribuições. A partir dessas constatações, surge então o questionamento: para que educar?

Para instalar na escola um estilo de conviver que se guie por práticas afetivas de amor e cuidado, por atitudes que não explorem as pessoas, que não abusem de suas disposições internas, que não controlem rigidamente suas iniciativas é necessário desejar conhecer os sujeitos que compõem a comunidade escolar, com intenção afetuosa de antecipar-se ao bem estar dos mesmos. Implica instituir no cotidiano uma *gestão do cuidado* (SOUSA, 2002) que oportunize a todas as pessoas o direito de participar efetivamente das decisões político-pedagógicas para a arquitetura de uma escola onde se

possa, inclusive, ser feliz. Para tanto, ainda temos que aprender a olhar e escutar sem deixar de ser, sem medo de nos perder no encontro, sem submissão (MATURANA, 2005).

Essa reflexão favorece um olhar que problematiza os espaços de formação de professores, incluindo a importância de relações humanas nutritivas para forjar laços afetivos. Para nós humanos, a presença próxima e amorosa de outro ser humano é indispensável, porque acende comprometimento recíproco e fortalece a convicção de que

[...] a tarefa democrática é gerar um conversar, no qual o limite da aceitação seja tão amplo que nos envolva a todos num projeto comum, como um desejo básico de convivência que é nosso âmbito de liberdade e nossa referência para agir com responsabilidade social (MATURANA, 2005, p.84).

Em campo me perguntava se estamos atentos aos artefatos que produzem o atrofiamento da inteligência afetiva, aos "antolhos"<sup>7</sup> que limitam nossa visão do mundo. Sentimos-nos satisfeitos com o ambiente profissional em que atuamos? Desejamos conhecer e apostar em uma educação que potencialize o movimento de encontro com a vida, que tenha como fundamento ético-estético das relações, a gestão do cuidado? Qual a disposição afetiva para cocriar os processos de vivência e convivência, em sua dimensão coletiva? Maffesoli (1998, p. 11) ensina que,

---

<sup>7</sup> Objeto usado em cavalos que puxam carroças, especialmente em espaços urbanos, para restringir a sua visão a fim de que não se assustem com o trânsito de veículos e outros ruídos.

[...] talvez seja quando o sentimento de urgência se faz mais premente que convém pôr em prática uma estratégia da lentidão. Assim, confrontados que estamos, todos [as], ao fim das grandes certezas ideológicas; conscientes, também, do cansaço que invade os grandes valores culturais que moldaram a modernidade; por fim, constatando que esta última já não tem grande confiança em si mesma, é indispensável recuar um pouco para circunscrever, com a maior lucidez possível, a socialidade que emerge sob nossos olhos.

Para o autor, por mais estranha que seja essa socialidade, não deixa nenhum de nós indiferente; aquele que observa, que decide, educador ou jornalista, não importa, todos estão implicados pela emergência do tempo que habitamos. A socialidade é o que apela para atitudes intelectuais que ambicionem romper com a nefasta visão unívoca do mundo, dominada pela ideia de que somos puramente razão, limitando nosso olhar ao imediato, à rigidez conceitual que não admite outros pensamentos que não sejam os já estabelecidos como verdades. As janelas estão fixadas em nossas casas, na escola, nas instituições; podemos abri-las e ver apenas o que nos convém, mas é possível, nesse movimento, rasgar o olhar viciado para ver além, para incomodar-se com o que aparentemente está dado. É tempo de deslocar-se, afetivamente.

Gonsalves e Lima (2009, p. 71) ressaltam que, afetivamente, nos encontramos mergulhados no nível da sobrevivência. É necessário acessar a vida! "Ao discorrer sobre Educação Biocêntrica, Rolando Toro resalta a anterioridade dos processos afetivos na elaboração simbólica".

A compreensão das configurações visíveis no planeta está intimamente ligada ao exercício de atribuir significados. Essa prática é um atributo da inteligência humana que se opera no campo da afetividade. Para Rolando Toro (1998, p.03), "a definição mais essencial da inteligência seria a capacidade afetiva de estabelecer conexões com a vida e relacionar a identidade pessoal com a identidade do universo".

## EMOÇÃO, AMOR E LINGUAGEM

A emoção, do ponto de vista moral, tem certa função, porém do ponto de vista biológico, não pairam dúvidas quanto a sua importância. Sabemos que é impossível compreender a natureza e o comportamento do humano sem levar em conta as emoções, e que estas têm função no direcionamento das suas condutas. Hoje, as teorias filosóficas não se afastam muito das psicológicas: ambas são levadas a considerar as emoções como formas de comportamentos específicos, que exprimem o modo de ser de pessoas. Confirmam que é impossível compreender a existência humana sem levar em conta a experiência emocional.

Conforme Abbagnano (2007, p. 363), entende-se por emoção

[...] qualquer estado, movimento ou condição que provoque no animal ou no homem a percepção do valor (alcance ou importância) que determinada situação tem para sua vida, suas necessidades, seus interesses.

Na análise feita por Aristóteles sobre as emoções, emerge o conceito como índice de uma situação ou o valor que

ela tem para a existência do homem, designando-a "como toda afeição da alma, acompanhada pelo prazer ou pela dor". Dessa forma, a emoção é considerada uma reação imediata do ser vivo em relação a uma situação favorável ou desfavorável.

Platão enunciou a primeira teoria das emoções quando em Filebo (apud ABBAGNANO, 2007, p.363) decorre:

[...] ocorre a dor quando a proporção ou a harmonia dos elementos que compõem o ser vivo é ameaçada ou comprometida; tem-se o prazer quando essa proporção ou harmonia se restabelece.

Para Platão e Aristóteles, as emoções têm significado porque têm uma função de economia da existência humana no mundo, os sentimentos considerados agradáveis ou dolorosos bastam para colocar o ser vivo em estado de alarme a fim de enfrentar a situação com os meios que tem (ABBAGNANO, 2007).

Para os estoicos, as emoções não têm significado nem função. Esta doutrina é a mais típica e radical entre as que negam o significado das emoções. "Seu fundamento é que a natureza proveu de modo perfeito à conservação e ao bem dos seres vivos, dando aos animais o **instinto** e ao homem a **razão**".

Nesse sentido, defendem a tese da racionalidade no mundo, em que as emoções são juízos errados, opiniões vazias e desprovidas de sentido. Considera o sábio aquele que vive segundo a razão, um ser racionalmente perfeito, nada pode afligir ou ameaçá-lo porque ele está imune à aflição, ao temor, ao desejo e ao prazer, pelo simples fato de ser sábio, pois vive segundo a razão. De acordo com Agostinho, todos os movimentos da alma são guiados pela vontade e através da diversidade das coisas desejadas ou evitadas, a vontade humana transforma-se em emoção. Para Agostinho o ideal



estoico da apatia<sup>8</sup> parece desumano e irrealizável. Tomás de Aquino restabelece o conceito de emoção como afeição, como modificação sofrida, relaciona-se com o aspecto da alma no qual ela é potencialidade e pode receber ou sofrer uma ação. (ABBAGNANO, 2007, p. 364)

As análises naturalistas dos séculos XVI e XVII reconhecem a função biológica do prazer e da dor, os dois pólos da experiência emotiva, e destacam que as emoções nascem da difícil situação em que o espírito vital e o corpo se encontram no mundo. Para essa análise, o homem é levado à convivência não só para atender às necessidades que não poderia satisfazer sozinho, mas também pela tendência a gozar da companhia de seus semelhantes; essa tendência impele-o para as relações sociais e para o desejo de familiaridade e benevolência. A função determinante das emoções sobre a totalidade da conduta humana é reconhecida pela primeira vez por Hobbes: as emoções são o que controlam toda a conduta do homem e estão agrupadas às quatro faculdades humanas fundamentais, ao lado da força física, da experiência e da razão (ABBAGNANO, 2007).

Descartes caracteriza as emoções como "as afeições, ou seja, as modificações passivas causadas na alma pelo movimento dos espíritos vitais, das forças mecânicas que agem no corpo". A força da alma está em vencer as emoções e conter o movimento do corpo causado por elas; supõe assim, a separação entre alma e corpo. Contrário a esse pressuposto, Espinosa diz que a emoção envolve corpo e alma, são dois aspectos de uma mesma realidade.

---

<sup>8</sup> Conforme Abbagnano (2007, p. 80), esse termo significa propriamente insensibilidade, mas no uso filosófico antigo designou o ideal moral dos cínicos e estoicos, isto é, a indiferença em relação a todas as emoções, o desprezo por elas: indiferença e desprezo alcançados mediante o exercício da virtude.

Lebniz e Wolff negam, assim como os estoicos, a função das emoções na economia da vida humana, sendo apenas o sinal que impede a alma de ser perfeita como um Deus, caracterizando estas de pensamentos confusos que, para a alma, derivam de sua relação com o corpo.

Essa noção implica que as emoções não têm caráter próprio e específico se comparadas com as representações cognitivas: portanto, não têm sequer significado, a não ser representar a imperfeição da alma humana (ABBAGNANO, 2007, p. 366).

Desde Pascoal até Rousseau e Kant, uma linha de pensamento levou ao reconhecimento da categoria de sentimento como princípio autônomo de emoção, e a elaboração moderna de paixão, como emoção dominante, capaz de controlar e penetrar toda a personalidade humana. Nesse caminho, Pascoal foi o primeiro a dizer que "o coração tem razões que a própria razão desconhece", julgou assim, impossível eliminar o conflito entre razão e emoção, acreditando que é impossível compreender a natureza e o comportamento humano sem levar em conta as suas emoções.

Kant foi o primeiro a introduzir a categoria do sentimento como autônoma e mediadora entre as admitidas tradicionalmente (razão e vontade), reconheceu claramente o significado e a função biológica das emoções, embora fosse levado por sua doutrina moral a simpatizar com a tese dos estoicos, de que elas são doenças da alma. Na doutrina de Hegel, há a distinção dos conceitos de emoção, sentimento e paixão, esta última recebe tratamento privilegiado, enquanto o sentimento e emoção são reduzidos à opinião dos estoicos (ABBAGNANO, 2007).

De acordo com Abbagnano, a partir da segunda metade do século XIX, as emoções tornam-se objeto de indagação científica e são consideradas em estreita conexão com os movimentos e os estados corpóreos que as acompanham. Em 1872 Charles Darwin preocupou-se em pesquisar os movimentos ou as modificações somáticas que constituem as expressões das emoções. Assumiu como ponto de partida a distinção de Spencer entre sensações e emoções. Para Spencer, *sensações* são produzidas por um estímulo periférico (relativamente simples) e *emoções*, produzidas por um estímulo central (extremamente complexas). Ambas são consideradas mecanismos de adaptação ou de respostas às circunstâncias externas. Porém, a psicologia do século XIX, que considerou os fatos psíquicos em conexão com os corpóreos, logo levou a ver nos estados somáticos muito mais que simples "expressão" das emoções.

Em 1884 e 1885, James e Lange, independentemente um do outro, propunham a chamada Teoria Somática das Emoções, destacando que "as mudanças corpóreas seguem imediatas à percepção do fato excitante e que o sentimento que temos dessas mudanças, enquanto elas se produzem, é a emoção" (ABBAGNANO, 2007, p. 369). Essa teoria inspirou por dois ou três decênios os estudos experimentais sobre emoção, mas foi com o domínio dos fatos experimentais que Sherrington demonstrou que a expressão visceral da emoção é posterior à ação cerebral, que ocorre justamente com o estado psíquico (1908), e Cannon (1928) observou que as emoções viscerais ocorrem em muitos estados orgânicos sem que tenham nenhum significado emocional, por exemplo, a febre e a exposição ao frio produzem muitas vezes aceleração do coração ao mesmo tempo em que podem ser reações que ocorrem no estágio da excitação.

A teoria de Dewey e a escola psicológica de Chicago consideram a emoção como a recorrência de certos movimentos teleológicos e a atribuíram à manifestação residual de instintos ancestrais. Esses resíduos seriam constituídos por aquilo que a hereditariedade deixou sobreviver de movimentos instintivos que tinham significado de ataque e defesa nos animais. Nesse sentido, a emoção é entendida como um comportamento que visa a enfrentar ou fugir de uma situação, fato considerado pela psicanálise: a evidência do significado dos fatos psíquicos em relação às situações que os determinam (ABBAGNANO, 2007). Para Freud, por exemplo, a angústia é uma preparação para enfrentar o perigo, que se manifesta pela exaltação da atenção sensorial e da tensão motora. Dessa forma tem-se a "conduta emotiva sempre que a emoção antes de se transformar em ação efetiva, desenvolve-se como emoção e age como inibição, recusa ou censura da própria ação" (ABBAGNANO, 2007, p. 370).

Para Janet, a emoção é caracterizada como "reação do fracasso", uma regressão brutal para uma forma de conduta inferior, menos adaptada à situação e incapaz de enfrentá-la; trata-se de uma reação ativa, uma forma de regulação da ação cujo ponto de partida é a reação do indivíduo. Se a emoção é a regressão de uma forma grosseira e primitiva de reação, o sentimento é a forma de emoção mais bem organizada e menos violenta que acompanha o desenvolvimento da ação sob a forma de esforço, fadiga, tristeza, alegria. O sentimento é parte essencial da reação bem organizada, enquanto a emoção contém confusamente elementos que pertencem à desordem. Lewin e Dembo interpretaram a emoção como a ruptura da forma. "A forma é certa situação que oferece um problema, cuja solução pode ser encontrada tão somente em determinada direção". Quando a procura e o esforço voltados para essa

solução se interrompem, o indivíduo apresenta comportamentos emotivos: "refugia-se em atos sucedâneos ou então procura evadir-se ou encerrar-se em si mesmo, estabelecendo uma barreira de proteção" (ABBAGNANO, 2007, p. 370).

Abbagnano aponta que Scheler, filósofo contemporâneo mais interessado na vida emotiva, parte da distinção entre estados emotivos (afecções - modificações de natureza passiva) e funções emotivas (atividades - reações aos estados emotivos). A relação simbólica entre o estado emotivo e seus objetos é sempre mediada pela experiência e pelo pensamento. Abbagnano também lembra que Heidegger ressalta a importância do sentimento no mundo, como característica essencial da existência humana, como parte da própria substância do homem, enfatiza a vivência no cuidado, na preocupação sugerida pelas necessidades próprias e alheias, aspecto essencial do ser-no-mundo, ligado a todas as emoções e os afetos humanos. Na mesma perspectiva Sartre entende a emoção como certa maneira de apreender o mundo, "a emoção não é um acidente, é um modo de existência da consciência, uma das maneiras pelas quais ela compreende o seu ser no mundo" (ABBAGNANO, 2007, p. 373). E ainda para Kurt Goldstein (ABBAGNANO, 2007, p. 374), médico e filósofo especialista em lesões cerebrais, a adaptação do organismo ao ambiente acontece através de pequenas "reações de catástrofe" que não podem ser evitadas no embate do organismo com o mundo. Essas reações, quando ultrapassam determinadas medidas, assumem forma emotiva.

O conceito de emoção que me interessa é formulado pelo biólogo Maturana (2005, p. 21), autor que valoriza as relações, os processos de interação e sua conexão com a vida. Biologicamente, "as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações". Reconhecemos

nossas emoções e as dos outros, observando o domínio de ação que sua corporalidade conota. Nesse entendimento, as emoções contemplam diferentes domínios de ações possíveis e distintas disposições corporais para que as pessoas, ou os animais, realizem seus afazeres. O autor destaca que "não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível em ato" (MATURANA, 2005, p.22).

Em outras palavras, é a emoção que nos leva à ação, mas no cotidiano negamos esta afirmação porque estamos habituados a declarar que a distinção entre o ser humano e os outros animais é a racionalidade. O que acaba se configurando em um antolho, restringindo a visão quanto ao que é inerente ao humano.

Ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (MATURANA, 2005, p.15).

Nesta perspectiva pressupõe entender o amor enquanto conduta relacional, ou ainda, dizer que o "amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência". Quando as interações não ocorrem dentro da emoção do amor, a convivência é rompida. Nesse sentido, "o amor é o fundamento do social e não uma consequência dele", a socialização só se efetiva aonde ele opera. Logo, as relações humanas que não estão fundadas no amor não são relações sociais. (MATURANA, 2005, p. 24).

O amor está diretamente implicado no cuidado, no afeto e na disposição ético-estética da convivência, portanto,

influencia a dinâmica de coexistência e transborda para a escola, com maior visibilidade nas ações didático-pedagógicas que são viabilizadas por meio de relações entre educadoras e educandos, como observei na temporalidade da pesquisa de campo. Cada gesto, a dança corporal de aproximar-se e distanciar-se, o perfil do olhar, as explicações disponibilizadas em torno dos conteúdos, as orientações indicadas aos educandos, as palavras pronunciadas, atitudes de cuidado, por exemplo, são atributos da conduta relacional do amor.

Na constituição da linhagem *Homo* a que pertencemos, nossa história evolutiva começou com a linguagem, nossos ancestrais viviam em interações recorrentes de aceitação recíproca. Conforme Maturana, "a linguagem é o domínio de coordenações consensuais de conduta", o que exige uma convivência constituída da aceitação mútua. "Por isso a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência" (MATURANA, 2005, p.22). Esse modo de vida se conserva em nós até hoje. Biologicamente somos seres dotados de amorosidade, predispostos a cuidar do outro e dependentes do amor. Por isso somos animais colheitadores, o que é evidente na nossa dependência vital com a agricultura; somos animais compartilhadores, evidente na sensação de bem-estar quando realizamos ações solidárias; somos animais que vivemos na coordenação consensual de ações e isso vemos na facilidade para participar de atividades cooperativas, somos animais que vivem em pequenos grupos, em família, ainda somos animais sensuais, que vivemos na espontaneidade do tocar e cariciar, quando isso não é negado culturalmente (MATURANA, 2005).

Falar de amor ainda causa espanto no campo científico. Considerado um tema subjetivo, é entendido como emoção para alguns, sentimento para outros. Como fenômeno humano, o

amor ficou à margem, como se costuma fazer com os assuntos que não se quer encarar. A história da humanidade traz diferentes significados que se expressam no cotidiano, em canções musicais, celebrações religiosas, atividades artísticas, na poesia, nos encontros e relações interpessoais. Por vezes o amor é relegado aos assuntos esotéricos. Maturana (2005) recusa a tradição científica e compartilha reflexões a respeito do amor, concebendo-o como emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social, é isso que possibilita as interações recorrentes que conservam a organização singular da adaptação recíproca no decorrer da ontogenia dos sistemas vivos. Tudo o que ocorre a um ser vivo no domínio do amor é marcado pelo encontro com o Outro, "consiste na abertura de um espaço de existência para um outro em coexistência conosco, em um domínio particular de interações" (MATURANA, 2005, p.24).

Fora do amor se institui a competição, um fenômeno que se dá no âmbito cultural humano, como relação social que implica a contradição e a negação do Outro. Competir é um jeito de negar o amor, se configura como uma conduta antissocial e geradora de cegueiras. Não se dá no âmbito biológico porque, na origem antropológica do *Homo sapiens*, não encontramos aspectos típicos da competição. Por isso, a competição não tem participação na evolução do humano. O que participa na evolução do humano é a conservação de um fenótipo ontogênico ou modo de vida. E esse modo de vida se deu nas coordenações de conduta de compartilhar alimentos passando-os uns aos outros nos espaços de interações recorrentes da sensualidade personalizada. A sobrevivência era assegurada por uma conduta de colaboração e cooperação que ocorre como uma ação espontânea implicada na aceitação mútua da presença do Outro e em coordenações consensuais



de ações que constituem a linguagem. Isso pertence à história de nossa linhagem há pelo menos 3,5 milhões de anos.

A aceitação do outro como legítimo outro é condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto (MATURANA, 2005, p. 25).

Muitas enfermidades humanas têm a ver com a negação do amor, e com base na biologia é evidente o crescimento alarmante das doenças degenerativas ou autoimunes nas neuroses como o estresse e a depressão, nos isolamentos das pessoas causados pelo mundo virtual e consumismo desenfreado. Ao se observar a expressão das emoções em atividades do nosso cotidiano, amparadas nos argumentos que justificam a competição como um bem social, não sobra lugar para a convivência sadia. Nessa práxis do competir e no âmbito da razão se justificam as tiranias, como as relações hierárquicas, a destruição desenfreada dos recursos naturais, as disputas étnicas e religiosas, entre outras ações.

Ampliar nosso entendimento quanto à importância das emoções, da linguagem e do amor na educação pode se configurar em uma possibilidade de amenizar os conflitos existentes na relação educador-educando. No início da vida, a emoção predomina, as crianças manifestam suas emoções sem controle. Conforme a criança vai se desenvolvendo, as emoções vão sendo subordinadas ao controle das funções psíquicas superiores, da razão. E por toda a vida, razão e emoção vão se alternando, numa relação de filiação, e ao mesmo tempo de oposição. Heloysa Dantas diz em seu livro, *A Infância da*

Razão, seguindo a teoria de Wallon, que "a razão nasce da emoção e vive de sua morte". Enquanto não dermos atenção a este fator afetivo na relação educador-educando, corremos o risco de estar só trabalhando com a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito.

A ressonância teórica na concepção de linguagem em Bakhtin<sup>9</sup> aponta para um espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social e constrói uma nova concepção de linguagem, rompendo com a linguística tradicional. Esse interesse em desvendar as implicações concretas e cotidianas da linguagem sobre a vida do homem e sobre a evolução da sociedade oportuniza uma abordagem ético-estética da realidade. Solange Jobim e Souza (2008, p. 94), salienta:

Bakhtin irá mostrar que a linguagem só pode ser analisada, na sua complexidade, quando considerada como fenômeno socioideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história. Sua concepção de linguagem vai ser construída a partir de uma crítica radical às grandes correntes da linguística contemporânea, por considerar que essas teorias não trabalham a língua como fenômeno social.

Para Bakhtin, a linguagem é o meio pelo qual o indivíduo percebe o sentido das coisas, visto que é através dela que o sujeito se constrói e organiza sua vida. A linguagem se

---

<sup>9</sup> As contribuições de Bakhtin aparecem neste texto de maneira intencionada para dar conta do objetivo de mostrar a centralidade da relação como fruto do diálogo e pela ênfase que o referido autor dá ao fato de que a língua só existe a partir do Outro. No entanto, tenho a clareza da distinção de paradigmas deste autor em relação aos demais autores referenciados.

estabelece como elemento essencial na constituição da consciência. Assim, a realidade humana passa a ser conhecida a partir da análise da linguagem que constrói o pensamento e o próprio sujeito. É por meio dela que o ser humano articula sua realidade, seu universo, situando-se e sendo situado sócio-historicamente. O pensamento de Bakhtin influencia profundamente a pedagogia contemporânea. Seu estudo relativo à linguagem leva a um novo enfoque desta na educação, que passa a ser vista como forma de situar os participantes da interação escolar no ambiente em que estão atuando. O que leva a uma nova forma de ver a aprendizagem, mais centrada no aluno, que passa a ser construtor ativo de seu processo educacional.

As considerações sobre emoção, amor e linguagem na visão holística proposta pelo pensador russo e o biólogo chileno são de grande relevância para a educação atual. Com a pesquisa pude notar que cada encontro entre educadoras e educandos configura-se como um reencontro, em que ambos põem em jogo suas experiências de relacionamento. O processo educativo entre eles perdurará por toda a vida e a visão do homem em sua totalidade, em seu momento sócio-histórico de desenvolvimento torna-se crucial, pois influencia a edificação de um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa concepção e das trocas nas Rodas de Conversas, as educadoras participantes da pesquisa mostraram-se abertas a estabelecer relações afetivas criativas, por admitirem que educar não se reduz a garantir a apropriação de conteúdos, mas cultivar relações afetivas nas quais o adulto possa contribuir para um viver sadio da criança.

Esse alimento feito de reciprocidades significa afeto, proporciona prazer e segurança, e serve de base para um comportamento social cuidadoso. Com a inclusão de aspectos sociais, culturais e afetivos no processo educacional, observa-

se no ambiente escolar a pluralidade que qualifica os encontros. Não mais uma visão homogênea prevalece, uma vez que a partir das interações entre seres singulares, o conhecimento alcança sentido. Palavras como *sensibilidade, interação, vida e contexto*, entre diversas outras de caráter sócio-histórico começam a fazer parte dos estudos sobre educação.

Relembro aqui o poema *Eu não sou você, você não é eu* de Madalena Freire (2000), que nos remete a pensar em uma educação que se traduz no encontro e que olha as crianças como seres inteligentes, criativos e com possibilidade de sentir e pensar:

Eu não sou você, você não é eu  
 Mas sei muito de mim vivendo com você  
 E você, sabe muito de você vivendo comigo?  
 Eu não sou você, você não é eu  
 Mas encontrei comigo e me vi enquanto  
 olhava pra você  
 Na sua, minha, insegurança; na sua, minha,  
 desconfiança  
 Na sua, minha, competição; na sua, minha,  
 birra infantil  
 Na sua, minha, omissão; na sua, minha,  
 firmeza  
 Na sua, minha, impaciência; na sua, minha,  
 prepotência  
 Na sua, minha, fragilidade doce  
 Na sua, minha, nudez aterrorizada  
 E você se encontrou e viu, enquanto olhava  
 pra mim?  
 Eu não sou você, você não é eu  
 Mas foi vivendo minha solidão que conversei  
 com você  
 E você conversou comigo na sua solidão  
 Ou fugiu dela, de mim e de você?

Eu não sou você, você não é eu  
Mas sou mais eu, quando consigo ver-lhe,  
Porque você me reflete no que eu ainda sou  
No que já sou e no que quero vir a ser...  
Eu não sou você, você não é eu  
Mas somos um grupo, enquanto  
Somos capazes de, diferencialmente,  
E ser eu, vivendo com você e  
Você ser você, vivendo comigo.

Compreender o amor enquanto conduta relacional, a linguagem como fonte primordial de constituição do sujeito e a emoção como fundamento de toda ação, guiou meu olhar para os traços do encontro entre educadoras e educandos, numa perspectiva de alteridade. Esta se traduz como mecanismo que me faz ser também o Outro, relacionar-me como indivíduo que se sabe no encontro, em que aquilo que nos altera mutuamente, revela os afetos presentes entre os sujeitos em convivência. No encontro com o Outro mudamos o jeito de olhar o cotidiano e este cotidiano muda como síntese de nossas condutas afetivas.

A noção de alteridade nesse texto me faz pressupor que somos sujeitos sociais em interação, assim sendo, pessoas que convivem numa rede de interdependência com todos os organismos vivos. A existência do EU só é possível na interação afetiva com o TU, o que se expande para que nos tornemos o Outro, expressão da sociedade, guardadas as diferenças entre todos os indivíduos. Ou seja, cada um de nós existe a partir do Outro, vinculado ao Outro, molhados pelos conteúdos advindos do jeito como este Outro nos vê. Isso me faculta compreender o universo como diverso, ancorado a um olhar diferenciado, desde o diferente em mim e sensibilizado pela experiência de ser-com o Outro, de estar em contato vivo e implicado.



## A CONVIVÊNCIA COMO CENTRALIDADE NA ESCOLA

A educação corporificada na escola é resultado de uma construção histórica? É isso que se afirma desde muito tempo. É na Grécia que começa a "História da Educação" com sentido na nossa realidade educativa atual. Os gregos colocaram pela primeira vez a educação como um problema. Já na literatura grega se veem sinais de questionamentos do conceito, seja na poesia, tragédia ou comédia. Mas é no século V a.C., com os Sofistas, e depois com Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles, que o conceito de educação alcança o estatuto de uma questão filosófica.

Assim, a palavra *escola* deriva do latim clássico *schola*, que por sua vez originou-se do grego *skhole*, que significava "lazer" ou tempo aproveitado para atividades prazerosas. Na Grécia antiga, os filósofos se reuniam em praças públicas para praticar filosofia e trocar ideias. Acreditavam que o homem desenvolve a educação por meio da aprendizagem mútua. Desde a sociedade primitiva, a educação acontecia de modo espontâneo e integral e não existiam instituições educacionais. O processo educativo tinha como premissa a transmissão de informações entre os membros do grupo, ou de pais para filhos. O sistema econômico estava baseado na agricultura e a identidade do sujeito passava pela ideia de que ele deveria ser preparado para ser um guerreiro, papel valorizado pela sociedade e pela cultura.

Dessa forma, a preparação dos meninos para a guerra passava pela utilização de jogos que simulavam as situações vividas na realidade. Na Idade Média, os filhos passaram a sair de suas casas para serem educados nas casas de outras famílias, e enxerga-se a educação de forma diferenciada. As famílias "abastadas" pagavam aos mestres particulares para

ensinarem suas crianças. Naquela época, acreditava-se que o afeto poderia interferir de modo negativo no processo educacional, por isso a educação passou a ser feita a distância, para que o aspecto emocional não comprometesse a preparação dos guerreiros.

Os jovens aprendiam, assim, tanto a realizarem os afazeres domésticos quanto sobre as próprias relações de produção da sociedade. A religião, na figura da Igreja, era a instituição que controlava as normas sociais, ditava as regras da moral e da educação. Na Idade Moderna, com o advento da Revolução Industrial, o processo pedagógico artesanal foi sendo, aos poucos, rompido, já que a chegada das máquinas provocou uma crise social acompanhada do nascimento de uma *massa* de proletários em condições de miséria.

A emergente ordem industrial precisava de um novo tipo de homem, que trabalhasse sem pensar e a busca pela moral do indivíduo foi substituída pelo ideal da disciplina. Era preciso reprimir as atitudes afetivas das pessoas, através da educação de seus corpos, com a finalidade de fornecer ao sistema econômico indivíduos disciplinados e, portanto, produtivos. Da mesma forma, as crianças eram cobiçadas como mão-de-obra barata e deveriam ser disciplinadas para suportarem longas jornadas de trabalho. Nesse período, a escola assume a função social de disciplinamento dos corpos. Passou-se, assim, de um sistema social de autoinstrução, através da família, para a escolarização, com o controle do Estado.

Na contemporaneidade, a escola vai se mostrar como um lugar de gestão do conhecimento, da vida dos sujeitos, sendo que a ela é dada a responsabilidade de educar os indivíduos para a sociedade. Ancorado em sua herança histórica, o processo educacional se mantém relacionado às demandas sociais, instrumentalizado pelo sistema econômico que separa o



ser humano em meio a relações ontológicas e históricas, dado que elas envolvem questões políticas, econômicas, sociais, culturais e afetivas. A escola se consolida como instituição encarregada de regular, produzir e controlar a distribuição dos saberes, com a intenção de promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, moral e física dos indivíduos. Sua centralidade não é a convivência amorosa, mas atender às exigências das políticas preconizadas pelos governos<sup>10</sup>.

Ao relembrar o papel da escola na sociedade, não podemos nos esquecer de sua trajetória enquanto cenário institucional de saberes. Embora minha intenção não seja criar aqui um mapa preciso quanto à história da educação, não me nego a pensar o que a escola é e o que pode ser para os meninos e as meninas que a ela têm acesso. Em sua histórica ambiguidade, a escola propicia circunstâncias de vida e de morte e a pesquisa retratou imagens da escola pública que estão fixadas no imaginário social do Ocidente. Pelo exposto, ao escolher pensar a escola como espaço de convivência, queria tecer uma leitura afetiva da relação que abraça educadoras e educandos, compreender os laços afetivos que teiam o encontro e as situações pedagógicas que entrelaçam o "estar-

---

<sup>10</sup> Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) em 05 de julho de 2010 mostram que, apesar da melhoria do país nos resultados, 24% dos municípios ficaram abaixo da meta estipulada para 2009. As notas se referem aos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano (que equivale a 5ª à 8ª série). Nos anos iniciais, 1º ao 5º ano (da 1ª à 4ª série), foram 15% das cidades. O Ideb leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: o rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e as médias de desempenho na Prova Brasil. O presidente Lula avaliou os dados do Ideb e declarou que o país "avançou". E disse: "O Brasil cresceu todas as etapas do ensino entre 2007 e 2009. Nos anos iniciais, o Ideb subiu para 4,6 em 2009. A nossa proposta para o período era 4,2, portanto, nós ultrapassamos em muito a meta que nós tínhamos colocado". (Declaração feita por Lula em 05/07/10 ao programa semanal "Café com o Presidente").

junto" nesse ambiente, onde transitam crianças, pré-adolescentes, adolescentes, educadores e outros atores sociais.

## Outros percursos

Foi como mestranda da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Centro de Ciências da Educação (CED), e como pesquisadora do Núcleo Vida e Cuidado (NUVIC) que me apresentei à escola onde realizei as atividades de campo, com as observações pertinentes à elaboração dessa dissertação. Essa escola está situada no Centro da cidade de Morro da Fumaça<sup>11</sup>, cujo cenário-paisagem<sup>12</sup> traz as singularidades e ambiguidades que entrelaçam o viver-estar em uma cidade pequena<sup>13</sup>, com suas marcas de exclusão e integração. A relação dos sujeitos com o contexto é marcada por uma hierarquia sublinhada, onde cada personagem ocupa um lugar estabelecido pelas regras: professor é professor, aluno é aluno, diretor é diretor.

Relembro aqui um dos primeiros diálogos com os dirigentes da escola para solicitar o consentimento e viabilizar o trabalho de campo. Um deles ressaltou que teria de

---

<sup>11</sup> O Município de Morro da Fumaça situa-se a 180 km da capital Florianópolis, ao Sul de Santa Catarina, na Microrregião geográfica de Criciúma. Pertencente à Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC). As atividades da agricultura e pecuária são presentes com destaque para o cultivo do fumo, da mandioca, do milho e do arroz, além da criação de suínos, de gado e de aves. Há a extração mineral (fluorita) e o comércio da cidade é diversificado. No setor industrial destacam-se as indústrias de telhas e tijolos.

<sup>12</sup> Esse termo designa o conjunto de elementos, relações cotidianas e intersubjetividades, crenças, valores, modos de ser e fazer de uma dada realidade.

<sup>13</sup> Cidade constituída por uma população de 15.994 habitantes (IBGE/2008).

conversar com os professores para saber se estes concordariam. Contrapondo-se a essa opinião, o outro enfatizou: *não. Não precisamos do consentimento deles. É decisão da escola* [leia-se, da direção]. *Pode sim, com certeza, se é para contribuir, que bom! Não devemos ter medo de enxergar os erros, as dificuldades que possam aparecer.* O lugar de onde eu vinha me assegurava um respeito considerável, pois a Universidade Federal é considerada na região, principalmente pelos professores, como referência de excelência na pesquisa e extensão. Nesse primeiro contato percebi que a escola fala da Universidade como um lugar privilegiado na produção do conhecimento e senti que isso ampliava a responsabilidade de minhas ações como pesquisadora: esperavam que minha passagem pela escola resultasse em alguma forma de ajuda para os problemas e/ou dificuldades enfrentadas naquele contexto. Pude perceber também a carência de discussões entre essas duas instituições de ensino.

A escola é um espaço de convivência onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Isso se dá por meio da comunicação, do contato e das trocas entre os sujeitos; inevitavelmente, é um lugar de relações. Relações que são tecidas na e pela cultura, portanto, influenciadas pelo conjunto de regras impostas pelo meio social. Sendo a escola o resultado da produção cultural humana, esse espaço é naturalizado como o espaço da educação e muitas vezes, transforma-se em mera engrenagem institucional.

Ao entrar na escola, meu desejo era fugir do olhar viciado pela linearidade e tentar enxergar com outras lentes o cenário, rever sua geografia, as suas paisagens e os seus personagens. Sabia que esse olhar precisava assumir o lugar social ocupado por mim e pelo Outro. Na busca por encontrar os vestígios da escola como espaço de convivência, onde as

trocas acontecem, percebia que as experiências vividas eram ampliadas e multiplicadas. Nesses diálogos pude entender que a convivência é intercalada por conflitos e possibilidades de estar com o Outro, nesse encontro os sujeitos partilham visões de mundo e constroem vínculos ou distanciamentos, tensões, enfrentamentos. O bom e o ruim caminham lado a lado, múltiplos saberes e viveres se encontram e assim são tecidas as relações. Toda essa riqueza e contradição era o que me instigava para reconhecer a legitimidade de cada presença humana, valorizando cada ser na sua diferença. Nessa empreitada os passos iniciais se deram mediados pelas leituras, pelos encontros, pelas conversas com as pessoas, pelo esforço intelectual de analisar os dados da experiência em campo. Minha presença na escola me autorizava a apontar algumas observações feitas nos primeiros contatos e suscitava algumas considerações a respeito da convivência no local.

Algumas paisagens são imóveis nesse ambiente, como a geografia das salas de aula. É um espaço que se configura na divisão entre o lugar do professor e o lugar do aluno: os alunos geralmente sentados em fileiras e o professor de pé, à frente e ao centro da sala, sempre obedecendo à ordem. A arquitetura do prédio escolar com grandes corredores, algumas portas cobertas por grades de ferro, as cores das paredes pintadas em tons cinza e pastéis são tomados pela presença humana que é latente de vida e mostra sua contradição e inquietação pelos riscos nas paredes e portas decoradas com frases de amor e erotismo. No recreio e em outros intervalos os alunos ensaiam namoros e paqueras, em meio a uma aula de inglês os alunos quebram a monotonia com bolinhas e aviõezinhos de papel. Na sala dos professores a hora do recreio é a hora dos desabafos, confissões e vendas de produtos de beleza. Inevitavelmente a vida pulsa com toda sua força e produz debates, contradições, intrigas, amizades,

as trocas subjetivas acontecem, é um lugar de celebração da vida.

Um novo olhar para esta realidade se fez necessário e foi com a coragem de enfrentar todos os desafios, sabores e dissabores da convivência que adentrei no universo escolar como pesquisadora carregada de tudo aquilo que me constitui, e com ousadia de ser aprendiz, aberta às possibilidades de diálogo entre as minhas percepções, a realidade da sala de aula e as teorias. Para tal, estava disposta a ouvir os personagens que fazem parte desse cenário.

Nesse caminho os saberes e os viveres estiveram presentes, vindo ao encontro dos sentimentos de curiosidade e amorosidade que sustentaram minhas idas e vindas no caminho da pesquisa. Pautava as observações no que Maturana (2005) ressalta sobre o que é fazer ciência: uma atividade que envolve um observador que explica o que observa, pois tudo o que é dito é dito por alguém e não há um observador separado de sua observação, nem explicações absolutas. Coloca-se a *objetividade-entre-parênteses*, o que significa que, na condição de observadores, a apreensão da realidade não é um dado externo ao observador, pois conhecimento e vida coincidem.

Foi também pelo afeto que consegui conquistar a confiança das professoras participantes da pesquisa, o que não seria possível se não tivesse uma abertura para aprendermos juntas, conversando, trocando informações e dividindo dores e lembranças, o que resultou na constituição do vínculo entre nós. Assim nasceram as *Rodas de Conversa*, encontros que foram permeados pelo sentimento de alegria, fazendo-me retomar o conceito de escola tecido na Grécia antiga: escola como *espaço de lazer*. Ao mesmo tempo em que me perguntava: aonde estará o sentimento de alegria no processo de ensinar e aprender? Convicta de que a conversão à alegria é

também uma conversão ao Outro. E apenas uma relação tão generosa que situe no seio da reciprocidade o primado de cada qual afirmado para o Outro está à altura de proporcionar uma alegria substancial. Para atingir a alegria de ser e estar no mundo, ligada à intensidade de viver, a intensidade existencial é necessário ligar pensamento e sensibilidade (MISRAHI, 2001).

Entendia que é a relação com o Outro que justifica a nossa existência e a realização da própria filosofia. Por que as relações vivas sustentadas pelos sentimentos de amizade e amor são muitas vezes fontes de sofrimentos que induzem a dor e ao conflito? Como estas relações podem ser tecidas para que causem alegria, se na maioria das vezes são constituídas pela luta pela dominação, pela carência e pela violência?

No caminho da pesquisa muitas outras questões surgiram, e sentia a necessidade de ouvir as vozes das crianças para entender como veem e entendem os laços de afetividade construídos no cotidiano da escola. E, na captura das diferentes expressões infantis, poderia contrariar a lógica adultrocêntrica dos processos comunicativo-sociais aos quais estamos acostumados. Esse meu interesse resultou nas *Rodas de Conversa* com as crianças da segunda e quarta séries do Ensino Fundamental.

Atenta a essas questões sobre a afetividade na escola e na busca por muitos lugares e outros olhares sobre o tema, descobria que outras pessoas já sinalizavam a relevância do assunto em suas pesquisas<sup>14</sup>, como exemplo, a tese de

---

<sup>14</sup> Em pesquisa no Banco de Teses da CAPES fiz o levantamento bibliográfico sobre o que já foi produzido/ pesquisado sobre o tema afetividade. Com as seguintes palavras:

- **afetividade:** 974 trabalhos de mestrado e doutorado; 199 só doutorado;
- **afetividade na escola:** 317 trabalhos; 47 só doutorado;
- **relações afetivas na escola:** 532 trabalhos; 119 só doutorado;
- **afetividade na sala de aula:** 126 trabalhos; 16 só doutorado.

doutorado intitulada *A dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula*, apresentada por Marinalva Vieira Barbosa à Universidade Estadual de Campinas. De acordo com o resumo encontrado no Banco de Teses da CAPES, este estudo concluiu que a inscrição do afetivo na língua pode ser explicada se tomamos como objeto a linguagem, que tem significado nas situações entre interlocutores, sendo essa linguagem signo de qualquer coisa que não existe como materialidade concreta, e sim, constituidora enquanto signo afetivo. O discurso de emoção é signo do que pode ocorrer ao sujeito que, pondo-se no interior de uma situação de discurso, enuncia um estado afetivo em face do diálogo com a alteridade (CHARAUDEAU, 2000). As emoções discursivizadas são carregadas de sentidos ativamente atribuídos no momento em que são enunciadas porque nascem como responsividade às ações de um outro contextualizado. Nos sentidos bakhtinianos do termo, resultam do encontro entre sujeitos que, vivendo e se alimentando na interação com os outros, respondem aos atos afetivos a partir de interpretações e atribuições de sentidos.

Os números apresentados pela CAPES e os resultados das pesquisas indicam que não são raros os trabalhos com a temática da afetividade na escola, e apontam esse um tema relevante para a melhoria da qualidade do ensino. Isso me leva a interrogar: por que essa temática ainda é obscurecida no cotidiano das escolas?

Minhas primeiras impressões foram se construindo no espaço da sala de aula, onde pude perceber as questões que sustentam as ações pedagógicas e quais raramente ocupam a atenção dos professores. A organização das aulas, quase

sempre, acontecia como um ritual composto de atividades como: entrar na sala, sentar nas cadeiras permanecendo nelas durante o tempo das aulas, fazer a oração inicial (*conversa com Deus*), correção das tarefas e apresentação da agenda à professora, além da exigência do silêncio. O silêncio era exigido para que o aluno pudesse memorizar os conteúdos ministrados e o movimento do aluno dava-se pelas mãos usadas para escrever as atividades determinadas pela professora. Qualquer fato que desvie esta lógica de trabalho exige do professor uma postura de maior autoridade, fazendo uso de gritos e frisando o papel que cada um exerce naquele espaço, além da ameaça da *agenda*. Esta é usada pela escola como instrumento de comunicação entre escola e família. As ações dos alunos que contrariem a norma da instituição são anotadas na agenda para que os pais tenham o conhecimento do fato e tomem as medidas esperadas pela escola: ajudar na repressão de tal atitude. De modo ainda intuitivo, percebia que a maneira como eram ministradas as aulas separava a mente do corpo, a relação de ensinar e aprender ainda carrega ritos tradicionais.

Nos passos iniciais pelo universo da escola uma certeza me acompanhava: era preciso assumir a disposição em tecer os fios de um outro olhar sobre a escola e as relações que se instituem nesse ambiente. Consciente de que não estaria fora daquilo que eu observo, e de que minha interação altera o que é observado, sei que as explicações são sempre provisórias. Em um dos encontros com as professoras na escola ganhei de uma delas uma mensagem que parecia mais um presságio da minha passagem por aquele lugar. Dizia assim:

#### PORTAS

Se você encontrar uma porta a sua frente,  
poderá abri-la ou não.



Se você abrir a porta, poderá ou não entrar em uma nova sala.

Para entrar, você vai ter que vencer a dúvida, o titubeio e o medo.

Se você venceu, você deu um grande passo.

Nesta sala vive-se.

Mas também tem um preço.

São inúmeras as outras portas que você descobre.

O grande segredo é saber quando e qual porta deve estar aberta.

A vida não é rigorosa: ela propicia erros e acertos.

Os erros podem ser transformados em acertos quando com eles se aprende.

Não existe a segurança do acerto eterno.

A vida é generosa, a cada sala em que se vive, descobrem-se tantas outras portas.

A vida enriquece a quem se arrisca a abrir novas portas.

Ela privilegia quem descobre seus segredos e com generosidade oferece afortunadas portas.

Mas a vida pode também ser dura e severa, se você não ultrapassar a porta,

Terá sempre esta mesma porta pela frente.

É a repetição perante a criação.

É a monotonia cromática perante o arco-íris.

É a estagnação da vida.

Para a vida, as portas não são obstáculos,

Mas diferentes passagens.

(Autor desconhecido)

Eu havia aberto a porta e com esse ato muitas outras se abriram. O que quero dizer é que, ao entrar na escola, campo

desta pesquisa, encontrei a alegria de *ser e estar* que se fez carregada de instabilidades, ora atravessada por tensões, ora promovendo paixão e, através desse movimento, instalava-se uma convivência afetiva qualificada. Amparada pela imaginação, intuição e pautada na perspectiva de que o sujeito retoma sua historicidade e identificação a partir do "estar-junto" as professoras participantes da pesquisa "contaram suas histórias". A porta está aberta e não pretendo fechá-la, pois a atitude que atravessava essa experiência era não só ver a realidade na elaboração do conhecimento, mas sentir essa realidade. E movida por uma aproximação sensível pude tocar e ser tocada, movimento que leva ao desejo de não esquecer o Outro, porque esse encontro foi um exercício de reencontro com a minha trajetória de vida. Levou-me ao reencantamento pela complexidade do ensinar-aprender.



## CAPÍTULO II - A VIDA COMO REFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO



*(...) diante da solidão inexorável do infinito,  
os seres humanos buscam uma resposta  
olhando-se nos olhos (...) na clareira  
paradisiaca da realidade, nós nos buscamos  
reciprocamente.*

Rolando Toro (2005, p. 06).

## EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: UMA ESCOLHA PEDAGÓGICA

A história da humanidade tem apresentado inúmeros significados para a afetividade, embora, muitas vezes, estes sejam contrastantes e ofuscados por simplificações que até hoje dificultam uma percepção de sua importância na vida das pessoas. No senso comum, a afetividade é conhecida de maneira objetiva, apenas como relação de carinho que se tem com alguém, íntimo ou querido, ou ainda, como estado psicológico que permite ao ser humano demonstrar seus sentimentos e emoções a outro ser, ou até mesmo aos objetos. Visto deste lugar "comum", as afetividades têm por constituinte fundamental um processo cambiante no âmbito das vivências do sujeito, em sua qualidade de experiências agradáveis ou desagradáveis.

O afeto é representado por um apego a alguém ou a alguma coisa, gerando carinho, saudade, confiança e intimidade. Entretanto, quero enfatizar que o aprofundamento do olhar sobre a afetividade nos possibilita compreendê-la, também, como um dos sentimentos que mais gera autoestima entre pessoas, pois produz até mesmo interconexões no corpo considerado biológico, como por exemplo a produção de um hormônio que garante o bem-estar endógeno. Afetividades provocam, desse modo, um conjunto de fenômenos psíquico-corporais que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza, que bem poderíamos traduzir como uma dança da vida. Nesta coreografia corporal, que se faz complexa e continuamente, vivemos os tantos estar-juntos na escola, nas interações e relações provenientes do ensinar e do aprender com educadoras e educandos.

Conforme Toro (1998, p.02, tradução nossa), "através da afetividade nos identificamos com outras pessoas e somos capazes de compreendê-las, amá-las e protegê-las, mas também de rejeitá-las e prejudicá-las".

Considerada um fenômeno complexo, a afetividade se apresenta sob diferentes esboços. Não é fixa nem homogênea, porque é dançante, se constitui e é constituída na teia forjada pelas relações humanas e pode, inclusive, nos seus entrelugares, ser expressa por atitudes de destrutividade, de discriminação social, racismos e outras atitudes de negação do Outro.

Realidades impõem-se ao nosso conhecimento para provocar olhares outros, com base no imenso conjunto de sínteses teóricas realizadas até hoje. Delas emergem necessidades de paradigmas diferenciados, que possam apontar para uma maneira distinta de ver e participar da vida. Para abranger outros paradigmas é preciso distanciar-se dos olhares binários, dualistas, que excluem as tantas possibilidades que temos quando assumimos o cuidado como centralidade da vida. Busco uma visão de conjunto, um pensamento sistêmico<sup>15</sup> que potencialize o movimento de ser-no-mundo por dentro e fora de si mesmo. Com este olhar, proponho um conhecimento que possa alicerçar-se em paradigmas que explicam as realidades em suas pluralidades e organizam nossa percepção em relação a elas de forma cognitivo-afetiva.

---

<sup>15</sup>Novo paradigma da ciência que pressupõe pensar três dimensões: a *complexidade* (sistemas amplos, redes, ecossistemas, causalidade circular, recursividade, contradições, pensamento complexo); a *instabilidade* (desordem, evolução, imprevisibilidade, saltos qualitativos, auto-organização, incontrolabilidade); a *intersubjetividade* (inclusão do observador, autorreferência, significação da experiência na conservação, co-construção). A propósito ver em: VASCONSELOS, Maria José Esteves. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

Nesse entrelaçamento suponho um paradigma como diálogos que expressam conhecimentos sistematizados, inspirados em ideias informais que circulam pelo cotidiano. Realidades vivenciais se misturam, e neste entrecruzamento, distinguir realidades dos conceitos que formulamos torna-se um desafio, pois é nesta teia que se situa a afetividade. A contribuição de Rolando Toro<sup>16</sup> (1998) sobre a *afetividade*, elucida esta proposição, na medida em que compreende o conceito atribuído ao termo como indissociável da aprendizagem, ao enfatizar "que a gênese biológica da linha afetiva se relaciona com o instinto de solidariedade intraespécies, impulsos para estar em companhia de outros sem distinguir-se deles, tendências altruístas e rituais de vínculo" (TORO, 1998, p.06, tradução nossa). A afetividade concebida nesta via traduz a imensa potência do estar-junto de educadores e educandos, nos diferentes espaços de convivência na escola.

Por outro lado, o endurecimento dos corpos, o que podemos considerar como *cultura atual* e que comumente se (des) vela de forma objetiva e racional, muitas vezes, nos distancia da sensação de pertencer a tudo que está vivo e nos rouba a vivência plena dos nossos sentidos. Pensamos de um jeito, sentimos de outro e atuamos em outra direção. Em outras palavras, perdemos nossa espontaneidade, nos tornamos seres despedaçados e desconectados com a vida. Mantemo-nos em uma sociedade na qual as emoções e os sentimentos são bloqueados pela frieza do contato entre os corpos, esvaziados por suas dores habituais, constituídas por dinâmicas que invisibilizam as potências afetivas. Nossa afetividade está atrofiada, distanciamo-nos do essencial, que é a vivência do amor, da união, da empatia e da solidariedade.

---

<sup>16</sup> Psicólogo com especialização em antropologia médica; Natural do Chile. Criador da Biodanza® -a dança da vida- (sobre a qual falarei ainda nesse texto);

Essa, então, pode ser considerada a causa de muitos sofrimentos, pelo fato de sermos hoje seres “mais cerebrais” e menos afetivos.

De acordo com Toro (2010, p. 45), a afetividade é

[...] um potencial inato que garante a conservação da vida. A vida se torna sagrada porque a amamos. Vivemos um vazio existencial que tentamos preencher com a busca incessante de juventude, beleza, conforto e consumo.

Com esta perspectiva, podemos pensar uma nova pedagogia que considere que é o afeto que nos dá alegria de viver, a sensação de nos sentirmos vivos, ligados à natureza e aos outros seres humanos, que resgata “a selva interior”, numa contínua exaltação da vida.

O contato com este distanciamento da sacralidade da vida na história da humanidade pode ser evidenciado ao longo do processo civilizatório, quando a moral foi evidenciada em detrimento de questões consideradas vitais, como o instinto, por exemplo, que foi relegado ao plano de uma estrutura desagregadora da cultura e sinônimo de selvageria. Mas, por mais bloqueados que estejam os instintos vitais, eles anseiam sempre por liberdade, carregam as forças originárias da vida. Para Rolando Toro (2005), o Princípio Biocêntrico tem como referência imediata a vida, inspira-se nas leis universais que conservam os sistemas vivos e que tornam possível sua evolução; estabelece um modo de sentir e de pensar que toma como referência existencial a vivência, como

[...] percepção intensa e apaixonada de estar vivo, aqui e agora; como a intuição do instante de vida capaz de estremecer,



harmoniosamente, o sistema vivente humano. A vivência também pode ser entendida como uma experiência vivida com grande intensidade por um indivíduo, no momento presente, o que envolve a cenestesia<sup>17</sup>, as funções viscerais e emocionais (TORO, 2005, p. 30),

Para esse autor, as características essenciais da vivência foram estruturadas com uma metodologia destinada à integração e ao desenvolvimento humano, mediante estimulação da **função primária** de conexão com a vida, desde o nascimento. Essas vivências de integração implicam, de imediato, uma profunda conexão do indivíduo consigo mesmo, pois Toro (2005) concebe a vivência como uma antecipação do futuro, como impossibilidade da repetição do instante vivido.

Cabe destacar que Rolando Toro (2005) sistematizou, teoricamente, cinco canais de expressão dos potenciais genéticos, chamando-os de campos de vivência: a vitalidade, a criatividade, a afetividade, a sexualidade e a transcendência. Organizados na ordem da menor à maior repressão na nossa cultura, por esses canais circulam a programação biológica em suas expressões vivenciais, ou seja, é por onde a vida pode manifestar-se e mover-se. A vitalidade é definida (TORO apud CAVALCANTE, 2007, p. 68), como "o potencial de equilíbrio orgânico, é a energia vital, harmonia biológica e a autorregulação orgânica, manifestada na coragem de viver e na permissão para o movimento, para mover-se no mundo". As características de uma pessoa vital são encontradas no sentimento interno de alegria, nos estados de ânimo eufórico,

---

<sup>17</sup> Impressão geral de bem ou mal-estar, resultante de um conjunto de sensações internas, ou ainda, capacidade intensa de sentir prazer.

na qualidade do humor endógeno<sup>18</sup>. Tais expressões, ambigualmente pulsam na escola quando o encontro é marcado pelo afeto qualificado, pelo desejo do reencontro, o que se retrata na euforia dos risos, na inquietação dos corpos diante das novidades que serão conhecidas, na espera das educadoras por seus educandos, no aguardo dos educandos pela presença das educadoras, por exemplo. Isso, desde que não sejam colocadas no embrutecimento das cartografias que acomodam a corporeidade em espaços tão pequenos que mal podem se mexer.

Outro aspecto a ser considerado é a sexualidade, "garantia de continuidade da espécie e capacidade de fecundação, a permissão para sentir desejo e buscar o prazer em viver na possibilidade de amar e ser amado" (TORO apud CAVALCANTE, 2007, p. 68). Embora o corpo, há séculos venha sendo reprimido e considerado como escravo do espírito, Toro (2005) propôs uma revisão conceitual ao criar a Biodanza®<sup>19</sup>, em que a questão do prazer é abordada numa perspectiva multidimensional, incluindo o psicológico, o antropológico, o biológico, o pedagógico, o afetivo. Tais dimensões compreendem todos os seres humanos, sem distinção de idade,

---

<sup>18</sup> Um aspecto fisiológico que regula os estados de ânimo corporal e sua relação com as circunstâncias afetivas que os sujeitos vivenciam (SOUSA, 2002).

<sup>19</sup>De acordo com Toro, Biodanza® é um sistema de integração humana, de renovação da vitalidade e de reeducação afetiva. Ela também é um reaprendizado da sensação ancestral de estarmos ligados à vida e fazermos parte de um universo vivo e dinâmico (TORO, 2010). A integração afetiva consiste no restabelecimento da unidade entre a percepção, a motricidade, a afetividade e as funções viscerais; a renovação da vitalidade (renovação orgânica) consiste na manutenção da harmonia homeostática, ou seja, da estabilidade dinâmica do organismo. É a ação sobre a autorregulação orgânica; a reaprendizagem das funções originárias da vida significa a possibilidade de contato com os nossos instintos básicos. Reaprender a viver a partir dos instintos. A Biodanza® desenvolve Potenciais Genéticos através da ação de estímulos positivos sobre as nossas capacidades básicas de: vitalidade, criatividade, sexualidade, afetividade e transcendência. As vivências propiciam alegria, saúde, bem-estar e ampliam a coragem de viver e a capacidade de amar.

classe social ou crença religiosa, raça, orientação sexual e por isso, o corpo não é tratado como coisa, não é objeto de estudo. O corpo é vivo e se expressa como corporeidade, e o desafio está em pensar as práticas pedagógicas escolares nesta intersecção, dentro do que historicamente tem sido instituído por condutas segregacionistas e pseudo-cuidadosas. Nelas, as afetividades emergem como aspecto inerente ao ensino e à aprendizagem. É neste sentido que cada gesto rude, cada silêncio diante da dúvida de um aluno, cada olhar carregado de conteúdos corporais agressivos, podem produzir sofrimentos e marcas diversas, e nesta dinâmica, promover o adoecimento da relação afetivo-pedagógica.

O campo de vivência denominado *criatividade* é considerado como

[...] o impulso de inovação existencial, ser criatura e criador ao mesmo tempo, criar-se a si mesmo com a coragem de enfrentar situações novas e ser criativo em cada ato artístico, científico; é a permissão para expressar-se, também entendida como uma extensão do processo de vida (TORO apud CAVALCANTE, 2007, p. 68).

Considera-se que, por meio do trabalho institucionalizado, a civilização reprime a função natural da criatividade e consolida a separação entre o que sentimos e o que fazemos. Entretanto, não há que se desistir da escola como instituição, mas sim pensá-la a partir de outras apresentações. Ainda que institucionalizados, educadoras e educandos podem buscar travessias criativas e afetivas, assumindo a coautoria das tramas tecidas em cada dia de encontro na sala de aula.

A afetividade, campo de vivência central nas problematizações que proponho,

[...] é o processo de nutrição da espécie humana, formando vínculos e necessidade de amor indiscriminado pelos seres humanos e pela vida em geral, proporcionando segurança através da ternura, solidariedade e compaixão; é a permissão para dar e receber (Id. 2007, p. 68).

Inscriver a escola, as educadoras e educandos neste movimento, constitui um olhar afetado pelo movimento entre-sujeitos, pelo estar-junto qualificado pelo cuidado. Exige creditar ao espaço educacional um solo fértil para preencher-se com gestos pedagógico-afetivos. Nesta *dança* tudo afeta o Outro, todos permanecem coexistindo nesse espaço feito de lugares e tempos. A escola, nesta ótica, é então não um lugar da utopia, da afetividade futura, mas sim um lugar do possível, das vivências estético-criativas, das sexualidades como potência da vida, de afetividades vivenciadas no aqui e agora. Considerado um fenômeno complexo, a afetividade pode apresentar também sentimentos opostos como a raiva, a insegurança e a inveja, afinal, por meio da afetividade nos identificamos com outras pessoas e somos capazes de amá-las, ou ao contrário, rejeitá-las.

O quinto campo vivencial, a *transcendência*, refere-se "à superação da força do próprio Eu e a possibilidade de ir além da autopercepção, para identificar-se com a unidade da natureza e a essência da pessoa" (TORO, 2005, p.91). Como destaca Toro (1998, p. 61, tradução nossa),

[...] o conceito de transcendência é a função natural do ser humano de vinculação essencial com tudo o que existe: seres humanos, animais, vegetais, minerais; em síntese, com a totalidade cósmica.

A possibilidade de experiências de totalidade ainda é escassa nesta civilização, mas há indícios vivenciais que apontam, com esperança, para um processo evolutivo que concebe o humano como integrado, com um olhar sedimentado em áreas como a antropologia, a pedagogia, a arte e outros setores da cultura. De acordo com Rolando Toro (2005, p.30), os aspectos cognitivo, vivencial e visceral estão neurologicamente relacionados e quando um aprendiz não compreende esses três níveis, as condutas tornam-se dissociadas. Por exemplo,

[...] uma pessoa pode racionalmente, pensar que tem o direito de exercer livremente sua sexualidade, enquanto emocionalmente pode experimentar medo ou insegurança, e visceralmente pode sofrer uma diarreia nervosa (TORO, 2005, p.30).

Autores como Merleau-Ponty (1999) e Michel Maffesoli (1998) também apontam a vivência como uma experiência viável, que comunica conteúdo preciso de sensações e percepções e anula a distância entre aquilo que se sente e a observação do próprio sentir, concepções com legitimidade científica. A vivência pode ainda ser considerada, nesse sentido, como

[...] uma forma direta de consciência, cuja "veracidade" não passa pela razão. E cujos efeitos envolvem todo o nosso ser. O que

pode conduzir além da consciência essencial da realidade, uma relação com o mundo, na integração do ser com o cosmo (TORO, 2005, p.33).

A modernidade do século XX nos levou a interagir com a vida ao nosso redor destruindo-a. Essa forma de agir no mundo se estendeu para a vida afetiva e a nossa relação com os outros. Nesse saber, a afetividade foi expulsa da área do conhecimento como garantia de objetividade científica, promovendo o enrijecimento da ciência.

A ciência [...] costuma cifrar seus informes em certo modelo frio e burocrático, sem que isso queira dizer que a verdade não pode assumir a forma sugestiva de uma expressão calorosa e acariciadora. A frialdade do discurso científico não é outra coisa senão uma expressão das lógicas de guerra que se inseriram na geração do conhecimento, sem que possamos converter esta deformação histórica num único parâmetro de validade (RESTREPO, 2001, p. 16).

A escola é um exemplo vivo de que por muitos séculos a ternura e a afetividade foram desterradas da morada do conhecimento. Nessas instituições os adultos ensinam crianças e adolescentes a adaptar-se ao meio social, exigindo destes a neutralidade e o domínio das emoções. Vários rituais escolares assemelham-se ao controle, como os generais exigem nos quartéis e em campos de batalha quando dominam a população inimiga: mando, fila, posicionar-se um atrás do outro, disciplina, sirenes de comandos, uniforme, punições daqueles que burlam as regras ou não atingem os objetivos propostos.

Sem falar da arquitetura dos prédios, longe de uma estética de convivência prazerosa e sentimentos de bem-estar.

O desejo de reinventar a escola, a ousadia de questionar a visão clássica da ciência e da vida indagando os estereótipos das "verdades", os preconceitos e fanatismos que dificultam novos olhares e novos caminhos, requer da pesquisadora passar do enfoque epistemológico, considerado tradicional, a um enfoque da complexidade<sup>20</sup> e da mística<sup>21</sup>, para aprofundar-se na direção do que se entrelaça, analisando conjuntamente processos, incertezas, totalidades e belezas.

O *Princípio Biocêntrico* pode delinear uma educação com enfoque na vida instintiva e na construção do conhecimento biológico e social. Para isso, Toro formulou pressupostos para uma Educação Biocêntrica, cujos ensinamentos e relações estão centrados no reconhecimento da sacralidade da vida e tendo a Biodanza® como mediadora, para promover a reeducação afetiva dos indivíduos e conservar sua diferenciação. Uma proposição educativa crítica, formuladora de conhecimentos pertinentes com a disposição de cuidado e autoestima. Formação que leva em conta a consciência e a vivência para os aprendizes redescobrirem que "a sua expressão exige uma ação no mundo através do diálogo com o Outro, para uma transformação da realidade individual e

---

<sup>20</sup> A complexidade pode ser entendida como uma nova forma de pensar que permite abordar as questões sociais a partir de um olhar paradoxal. A etimologia da palavra complexidade tem origem no latim *complexus*, que significa o que está tecido junto e refere-se a um conjunto. Morin é o mais conhecido autor dedicado à questão da complexidade e em 1990 publicou *Introdução ao pensamento complexo*, inteiramente dedicado a esse tema.

<sup>21</sup> O conceito de mística é tomado aqui com base no pensamento de Maturana (2004, p. 64). Para ele, a mística consiste em uma "experiência na qual uma pessoa vive a si mesma como componente integral de um domínio mais amplo de relações de existência".

social" (CAVALCANTE, 2007, p. 8). É o que Rolando Toro apresenta como um conceito de Inteligência Afetiva:

[...] a afetividade tem origem no vínculo, contribuindo para uma conectividade significativa orientada para a evolução e possui elementos de consciência, de valores, de compromisso. De componentes simbólicos, está vinculada à percepção e estimula as estruturas cognitivas, favorecendo a construção do conhecimento crítico tendo como base metodológica a problematização, o diálogo e a vivência.

Essa base metodológica na qual surge a Educação Biocêntrica serve como uma prática para repensar a educação e contribuir com as pessoas, para que aprendam a viver e a conviver respeitando a vida e tecendo nela laços amorosos. Uma modalidade de educação que valoriza a intuição, a poesia, o canto, a dança, as situações de encontro aonde um pode olhar nos olhos do Outro para neles se ver; que ressalta a arte, o sagrado, a mística, as percepções imagéticas, o silêncio criativo. Na Educação Biocêntrica, o enfoque principal é a articulação entre a inteligência e o organismo como um todo: o corpo, o desejo e o prazer em relação amorosa com o Outro estão agregados ao cosmos. É especialmente nesse contexto que a afetividade ganha relevância. Toro (2005, p. 90) a concebe como:

[...] um estado de afinidade profunda para os seres, capaz de originar sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade, companheirismo. Sem dúvida, sentimentos opostos, tais como a ira, o controle, a insegurança, a inveja, que podem



ser considerados componentes do complexo fenômeno da afetividade.

Através da afetividade nos identificamos com as outras pessoas, com outros organismos vivos e somos capazes de compreendê-los, amá-los e protegê-los. Na Biodanza®, a afetividade é a expressão privilegiada de amor. Além de entender que todos os conhecimentos estão conectados entre si, o *Princípio Biocêntrico* aponta para a importância de uma escola como lugar de expressão da diversidade, de fraternidade, de solidariedade, que valorize as dimensões do espírito e do afeto; de ações pedagógicas que atentem para a valorização da vida. O que Sousa (2002, p. 55) chama de uma pedagogia do afeto:

[...] onde concepções e práticas antropológicas reconhecem um sujeito cognoscente, de sentimentos; onde os aspectos metodológicos levam em conta a corporeidade desses sujeitos e tudo o que os afeta, a afetividade; onde a dimensão teleológica<sup>22</sup> possa apontar, no processo de formação, para a construção de um mundo plural, onde caibam as diferenças de modo problematizado.

Uma pedagogia do afeto propõe a ruptura com o medo do contato, com as opressões culturais e aberta a uma forma sistêmica de relações interpessoais que componham a compreensão da afetividade como fator indissociável da

---

<sup>22</sup> **Teleologia:** do grego télos, fim, e logos, estudo, estudo da finalidade. De acordo com Abbagnano (2007, p. 1110), o termo foi criado por Wolff para indicar a parte da filosofia natural que explica os fins das coisas.

aprendizagem. Uma sensibilidade voltada para "as motivações existenciais que no fundo desenham nossa trajetória pela vida, dado que são de natureza emocional (...). É aquilo que o homem sente que caracteriza a sua realidade" (SOUSA apud LEMOS, 2002). Do ponto de vista biocêntrico, a *abrangência relacional* (SOUSA, 2002) se faz no processo de conviver mediado por sentimentos, por uma percepção estética do Outro.

É uma pedagogia que ressalta como as pessoas podem estabelecer conexões altamente precisas com todas as manifestações de vida que as rodeiam. Uma espécie de sabedoria milenar que orienta os seres vivos para as fontes de nutrição do mundo; a percepção nos dirige para o que gera o elo entre a vida e os seres (SOUSA, 2002). No entanto, a maioria das pessoas está perdendo a capacidade de conexão com a vida, à medida que vivem uma enfermidade produzida pela falta de condições de estabelecer *feed-backs* com tudo o que está vivo no ambiente. Despertar a capacidade de conexão com a vida implica restituir a conexão consigo, com os semelhantes e com as coisas vivas do universo (SOUSA, 2002).

Foi no exercício de minha docência que senti falta de uma concepção pedagógica abrangente que pudesse apontar para atitudes que não negassem o Outro, e hoje, aproximando-me da pedagogia do afeto, acredito que todas as nossas ações e concepções afetam os sujeitos envolvidos no processo educacional. A relação entre educadores e educandos pode qualificar ou desqualificar estes sujeitos. Concordo com Cavalcante (2007, p. 10) que o repensar da educação exige uma metodologia

[...] que ajude as pessoas a aprender a viver e conviver, tendo como ponto de partida o respeito à vida e a convivência amorosa, e como método, um enfoque reflexivo e

vivencial na prática pedagógica, em que aprendemos não apenas pelo cognitivo, o intelecto, mas, também, através das emoções, dos sentimentos, das sensações, da intuição.

Conhecer é um processo no qual a realidade emerge como campo de desafios, para nos impulsionar além do que pensamos acerca dela. Não como quem procura a verdade, mas como quem procura os entremeios, as fugas, as saídas possíveis para ir adiante. Essa compreensão me permite problematizar os processos formativos que se efetivam distanciados dos interesses coletivos, à medida que os fenômenos educacionais constituem nexos de interações e relações existentes entre todos os envolvidos no processo.

## ALGUNS COMPONENTES DO COMPLEXO FENÔMENO DA AFETIVIDADE

Com base em pesquisas científicas sabemos que a proximidade com outro ser humano nos modifica. Nossos processos internos mudam completamente com a presença de alguém, o que demonstra a sensibilidade presente no encontro com o Outro. Para Toro (2005, p. 90),

[...] a afetividade não é apenas a expressão de um sentimento individual ou uma forma sutil de comunicação, mas também a manifestação de mensagens relacionais preexistentes em todos nós que predis põem às ligações afetivas entre os seres humanos; somos de fato, unidos por

múltiplos canais de conexão, dos quais não somos conscientes.

Existe um *continuum* afetivo entre os seres humanos, na forma de uma relação energética invisível que nos influencia. Essa hipótese de Toro (2005) inspira-se em alguns estudos científicos, como o diálogo psicotônico com Julius Fast, o qual demonstrou, colocando sensores de tensão muscular no corpo de duas pessoas, que a simples proximidade entre elas mudava os níveis de tensão. Isso significa que cada um tem, em relação ao outro, um efeito relaxante ou tensivo. A partir de 1970, com a publicação do livro de Julius Fast, sobre a *Linguagem do Corpo*, foi possível reacender algumas reflexões do trabalho de Charles Darwin publicado em 1872 intitulado: *A expressão das emoções no homem e nos animais*.

Há, também, diversos estudos sobre a carícia e como ela afeta os seres vivos. Os estudos tomográficos realizados com casais durante um beijo ou no decorrer do ato sexual evidenciam mudanças em todos os níveis neurofisiológicos: "alteração do equilíbrio neurovegetativo, dos níveis de secreção endócrina e da ação de neurotransmissores, com modificações do metabolismo celular e repercussões na defesa imunológica" (TORO, 2005, p. 90). A opinião de Ibor (1952)<sup>23</sup> vai mais longe, quando afirma que pessoas "instalam-se" nos nossos órgãos. Baseado em sua experiência clínica em psicopatologia, adverte sobre a influência recíproca que as pessoas exercem entre si, alterando funções orgânicas específicas. As pessoas, energeticamente se "alojam" nas artérias, no coração, no aparelho digestivo ou nos genitais, contribuindo assim para alterar o funcionamento desses órgãos. Essas pesquisas sugerem que "a percepção do outro

---

<sup>23</sup> Psiquiatra espanhol; professor Catedrático da Universidade de Madri.

provoca respostas que abraçam a totalidade do organismo, e não só as emoções, concluindo que os seres humanos são órgãos receptores e emissores de afetividade" (SOUSA, 2002, p.21).

Rolando Toro (1998, p.08, tradução nossa) alerta que "o conceito de afetividade é complexo, mais os fatores estruturais que o determinam podem" ser claramente definidos: identidade, nível de consciência, nível de comunicação, ecofatores e antecedentes biográficos. Esses componentes estruturais da afetividade são fundamentais na apropriação desse complexo fenômeno. Ela está profundamente ligada à *identidade* de cada indivíduo, e para o autor, os indivíduos que possuem uma identidade "alterada" não conseguem identificar-se com o Outro. Seu comportamento é intolerante, destrutivo e defensivo, movimentos que regem as condutas de racistas, mafiosos e governos totalitários, para ilustrar.

Precária consciência de si pode acarretar transtornos de autoestima, sentimentos de inferioridade ou superioridade que impedem expressões da afetividade, tais como o amor, a amizade, o altruísmo. Nesse cenário, para nos conectarmos com a vida em todas as suas dimensões, é necessário transitar em vivências pedagógicas que permitam o contato com identidade e alteridade, e nesse movimento, *reconhecer-se e estrangeirizar-se* no Outro, por meio do contato.

A sensação intensa e comovente de estar vivo, gerada pela unidade orgânica, constituiria a experiência primordial da identidade, e seria constantemente influenciada pelo humor endógeno e pela estimulação externa, por ter origem visceral (TORO, 2005, p. 100).

Para Toro (1998, p. 08, tradução nossa), "a percepção do essencial e o nível de expansão da consciência, vinculam o indivíduo, em forma orgânica ao universo e aos outros seres humanos". O que permite ao indivíduo exaltar a gratidão pelo fato de existir e desenvolver sentimentos de amor, de aceitação e de compaixão.

A *comunicação* através da linguagem geralmente engendra um significado preciso, contudo ela adquire novos significados com o tom da voz, ritmo e com o comportamento afetivo. Podemos nos comunicar de maneira sutil, por gestos e algumas vezes até em silêncio, já que o silêncio não é necessariamente o fim do diálogo, mas sim, entre outras possibilidades, uma das maneiras que utilizamos para negar a presença do Outro, recusar sua e nossa presença, para não produzir o encontro, desqualificar a continuidade da palavra dita, com o que é dito sem dizer. Sabemos que o corpo também "fala". O olhar, em algumas situações, diz mais que as palavras; é necessário sensibilidade para essa leitura. Existem "patologias"<sup>24</sup> da linguagem gestual e corpórea que se caracterizam pelas inúmeras formas com que nos apresentamos e somos apresentados às afetividades, e que podem ser vistas como dificuldades em expressar-se, com as quais estamos habituados. Enraizamo-nos em modos de cultura que se evidenciam pelo individualismo e nos ensinam a manter certa distância do Outro. Diferentes "patologias" na convivência podem ser notadas em algumas pessoas, que continuamente desqualificam outros humanos, aqueles mais próximos e os que se encontram em longínquos lugares. Essa conduta cria um "vício", na maioria das vezes, inconsciente e mascarado como "crítica construtiva", em geral acompanhada de uma gentil qualificação.

---

<sup>24</sup> Rolando Toro usa este termo "emprestado" da Medicina para explicar as condutas que desqualificam o Outro na convivência.

As potencialidades de todos os indivíduos podem ser bloqueadas ou estimuladas pela qualidade afetiva do contato com o ambiente.

A afetividade, portanto, está determinada pelos fatores genéticos, fisiológicos, culturais e ambientais. Somente o estado de expansão da consciência pode regular as relações humanas, e transcender a malignidade que adquire formas monstruosas no inconsciente coletivo (TORO, 1998, p. 11, tradução nossa).

É nessa perspectiva que meu olhar se dirige para os processos educacionais, com a importância de nutrir as relações por meio de uma afetividade qualificada. A proximidade corporal entre nós abarca o movimento de amor de um indivíduo para o Outro, e este é da mesma natureza do infinito movimento da energia cósmica que luta para se expressar em nossas vidas, desesperadas em meio às formas culturais inadequadas como as guerras, as competições e a negação das expressões de sentimentos e emoções que dirigem nossas relações. O que pode ser também refletido com as palavras de Sousa (2002, p. 61):

[...] todas as atividades que orientamos estão situadas numa concepção de mundo que contém uma abordagem pedagógica. Então, há também uma pedagogia que vai saciar a sede dos educandos e esta vai estar assentada no reconhecimento ou na negação um do outro. Toda ação educativa incorpora os gestos, as escolhas de toda ordem, as participações associativas, o modo como o trabalho é dividido entre a comunidade, as pequenas socialidades de

vizinhanças, os olhares de limite e de permissão para a aproximação corporal, os desejos que pulsam no movimento do grupo, suas crenças, porque considera tudo isso imerso num ambiente afetoso, emocional, que não se aprende fora de uma razão sensível.

Uma razão sensível atrelada à nossa biologia, tornando-nos seres predispostos ao contato e ao acolhimento. Essa capacidade foi encolhida porque nos humanizamos com as ferramentas predominantes de uma cultura predatória, com relações tecidas na desconfiança e na competição, sem considerar o Outro. Consequentemente estamos imersos, ainda no início do século XXI, em dores e sofrimentos de toda ordem.

Gonsalves (2009, p.09) afirma que a teoria da Educação Biocêntrica toca "no sagrado que existe em cada um de nós. Ao fortalecer os laços de afetividade entre as pessoas, práticas educativas biocêntricas lançam as sementes de uma sociedade do cuidado". É bastante audacioso acreditar que mudanças são possíveis, mas toda realização grande ou pequena nasce de sonhos transformados em atitudes, sonhos que às vezes nascem sozinhos, mas que ao contagiar a coletividade podem se traduzir em sementes plantadas para que sejam regadas, com cuidado, por quem desejar.

## O CUIDADO: NUTRIÇÃO AFETIVA PARA O BEM-ESTAR DO OUTRO

Dependemos afetivamente dos outros, tanto quanto dependemos do ar, da água ou da luz, da mesma maneira que os seres de



um ecossistema têm necessidade uns dos outros para assegurar sua integridade biológica (RESTREPO, 2001, p. 75).

Somos seres em relações de interdependência, portanto, não vivemos sozinhos. Tornamo-nos o que somos emaranhados nos processos de convivência com tudo o que existe e vive ao nosso redor, e isso inclui os organismos vivos, as coisas e o próprio Universo. Nesse processo de convivência promovemos o cuidado e a ajuda mútua que desperta em nós sentimentos de benevolência. Cuidar deixa-nos resgatar o que há de melhor em nós, pelo fato de reacender a nossa humanidade em trajeto. Nesse sentido,

[...] toda forma de crueldade, de perversão praticada contra as pessoas e outros seres vivos nos afeta, marca em nossa pele inscrições de dor e sofrimento social, mesmo quando não percebemos individualmente, pois ninguém pode manter-se imune ou indiferente para sempre (SOUSA, 2010, p.11).

De acordo com Boff (2005), o cuidado vincula-se ao interesse em construir um mundo aperfeiçoado por laços afetivos. Laços que tornam as pessoas e as situações preciosas, mensageiras de valor, dedicação e responsabilidade existencial. E a escola pode ser pensada como um lugar do cuidado, o que nos convida a ousar com práticas educativas que promovam atitudes de aconchego, de respeito ao Outro na sua subjetividade, para abandonar as atitudes competitivas.

Quando falamos do cuidado como pressuposto da gestão, na ótica dos contextos educativos, precisamos levar em

consideração a disposição ético-estética-afectiva da convivência que reconhece o outro como possibilidade, sobretudo, o que ele me diz (SOUSA, 2010, p. 13).

A alteridade, ou aquilo que a presença do Outro, em convivência, altera em mim, começa a ser observada sob a estética do sentir em comum. O ato de reconhecer-se no Outro é por excelência um ato de sabedoria, que exige uma constante autoética que pode ser ensinada e aprendida afetivamente. Para Morin (apud PENA-VEGA; ALMEIDA; PETRÁGLIA, 2003, p. 153),

[...] esse modo de pensar necessita da integração do observador em sua observação, ou seja, o exame de si, a autoanálise, a autocrítica. O autoexame deveria ser ensinado desde e durante o primário: seria especialmente estudado como os erros e deformações podem sobreviver nos testemunhos mais sinceros ou convictos; a maneira como o espírito oculta os fatos que atrapalham sua visão do mundo; como a visão das coisas depende menos das informações recebidas do que da forma como é estruturado o modo de pensar.

Sustentar, teórica e metodologicamente uma *Gestão do Cuidado*<sup>25</sup> na escola demanda proporcionar aos seus

---

<sup>25</sup> Destaco aqui o Curso de especialização a *Gestão do Cuidado: Escola que Protege*, desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisas Vida e Cuidado - NUVIC, do qual faço parte como pesquisadora. Este curso de especialização pretende problematizar, junto aos profissionais da educação, os pressupostos teóricos e

profissionais uma formação ética, com uma estética biocêntrica, pois de acordo com Maturana (2005, p. 30), o modo como vivemos forja o estilo de como educamos. Sistemáticamente a formação inicial e continuada tem ignorado essa premissa para o desenvolvimento pessoal e profissional. Como pode um educador ensinar o cuidado, a democracia, a ética, por exemplo, se ele não vivencia tais princípios?

O cuidado se configura como gestos concretos e se expressa no movimento de congruência. Conforme Maturana (1999, p. 124), "[...] a congruência dinâmica da estrutura dos sistemas vivos com suas circunstâncias é o resultado de uma história de mudanças estruturais coerentes dos sistemas vivos e do meio no qual eles existem". Ao situar o plano relacional dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar-aprender dentro de uma instituição de ensino, não se pode deixar de lado as questões culturais que moldam as atitudes destes sujeitos.

Culturalmente fomos educados para correr em busca de méritos profissionais dados pela ideologia das competências, o que pouco se reflete sobre os valores vinculados à solidariedade, generosidade e compaixão. No conhecimento de que "não há uma realidade exterior a nós e que os conteúdos escolares precisam ser experimentados e construídos com nossos pares, os valores de convivência aparecem" (MATURANA, 2000, p.13). Não sabemos lidar com eles por medo de perder a nossa autoridade frente àqueles que educamos.

Nas minhas idas à escola, campo dessa pesquisa, foi possível observar que as expressões de vida desafiam os ditames culturais. A vitalidade das crianças salta aos olhos

nesse ambiente, por meio de suas atitudes, com o coração acelerado porque correm pelo pátio ao encontro do Outro, abraçam os colegas, beijam, brincam com a sabedoria interna de que o tempo e o controle lhes escapam, ávidos para que não asfixiem o prazer da convivência. Estar com seus pares é para essas crianças motivo de júbilo, mas quando chegam à sala de aula, cada um se dirige para sua carteira, em silêncio, ouvindo a palavra professoral. Neste cenário, o distanciamento é evidente, o movimento corporal é restrito, já que precisam ficar sentados nas cadeiras em frente às carteiras e enfileirados.

Paradoxalmente, nesse mesmo ambiente estão professores que expressam sua criatividade e colocam a poesia a favor da liberdade artística, como mostra o livro publicado pelos alunos desta escola, intitulado *Poemas Marcantes Versos Emocionantes*. Neste livro, estudantes contaram com o incentivo das professoras de Artes e Língua Portuguesa para registrarem, através da poesia, suas memórias e significações nascidas da trajetória escolar. Outra atitude criativa incentiva-os com mais uma publicação de um livro, em comemoração aos sessenta anos da escola, intitulado *60 Anos da Escola Princesa Isabel*.

Por que a convivência entre as pessoas da escola ainda é pouco respaldada por atitudes de autorrespeito e de respeito pelo Outro? O que as impede de ouvir e olhar amorosamente, de falar com delicadeza quando se dirigem aos colegas ou aos educandos? Como se empenham para validar o que o Outro sente, pensa, com seus desejos e necessidades? É possível criar situações calorosas, nas quais os abraços façam parte das rotinas escolares? Por que, quando falamos de afetividade, lhe atribuímos um tom pejorativo ou meramente romântico? Questões que nos incitam a perguntar: o que pede e o que pede o corpo nosso nesse espaço? Nas palavras de Restrepo (2001,

p.105), "a ternura, a dependência, a gratuidade e a busca da singularidade são experiências que só podem acontecer na geografia do corpo". Então, vamos instalar nosso corpo sensorial na escola, alimentar suas necessidades orgânicas, inclusive com afetos de bem querer.

Eis porque é na convivência que produzimos e reproduzimos as *violências*<sup>26</sup>, enquanto práticas multifacetadas, escancaradas e/ou camufladas. Violências que afetam nossa corporeidade, com destaque para o pouco que ela pode se dizer na escola, já que ali precisa ser disciplinada, suas formas devem retas. Uma corporeidade que dança pouco, que evita olhar nos olhos. Esquecida e reprimida como potência da vida.

Somos seres multidimensionais e nos sentimos harmonizados se nossas ações, nossas emoções, afetos, vontade, pensamentos, imagens, autopercepção, o ambiente e os níveis energéticos mais sutis estiverem em equilíbrio. O corpo é a expressão-síntese de todas essas dimensões (CELANO, 1999, p.43).

Sabemos que tudo o que é físico é, na realidade, também energético. O corpo interage com outros corpos e com as vibrações do universo. Cuidar da harmonia dessa energia pressupõe entender que como sistemas vivos, nós humanos existimos em três campos: como *fisiologia*, como *relação* e como *linguagem*. Na fisiologia está inscrita a nossa estrutura e a nossa organização como sistema vivo. Embora todo sistema vivo carregue uma estrutura advinda da herança filogenética,

---

<sup>26</sup> De acordo com Sousa (2002, p. 30), violências são todo e qualquer processo que produz a desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este é submetido ao domínio e controle de um Outro.

as interações com o meio promovem as alterações que são provenientes do processo de *autopoiese*<sup>27</sup>. Assim, quando as circunstâncias do meio provocam alterações estruturais que não satisfazem as necessidades do ser vivo, ou que não são próprias deste, sua organização é afetada.

Como sistemas moleculares, os sistemas vivos são abertos aos fluxos de matéria e energia. Enquanto sistemas autopoieticos, sistemas vivos são sistemas fechados em sua dinâmica de estados, no sentido que eles são vivos apenas quando todas as suas mudanças estruturais forem mudanças estruturais que conservam sua autopoiese (MATURANA, 2006, p.175).

Esse conceito trazido por Maturana e Varela me suscita a visualizar as relações entre professores e estudantes, considerando a emergência de cuidar da qualidade das relações em sala de aula, mais especificamente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, lugar em que estão as crianças com suas infâncias, estas compreendidas como plurais. Infâncias que não se apresentam da mesma forma, não vivem

---

<sup>27</sup> **Autopoiese** ou **autopoiesis** (do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação") é um termo cunhado na década de 70 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Segundo esta teoria, um ser vivo é um sistema autopoietico, caracterizado como uma rede fechada de produções moleculares (processos), onde as moléculas produzidas geram com suas interações a mesma rede de moléculas que as produziu. A conservação da autopoiese e da adaptação de um ser vivo ao seu meio são condições sistêmicas para a vida. Portanto, um sistema vivo, como sistema autônomo, está constantemente se autoproduzindo, autorregulando, e sempre mantendo interações com o meio, e este apenas desencadeia no ser vivo mudanças determinadas em sua própria estrutura, e não por um agente externo. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Autopoiese>>. Acesso em: 05de maio de 2010.

as mesmas histórias, não provêm dos mesmos arranjos familiares, não desfrutam dos mesmos cuidados, não habitam as mesmas ausências. No reconhecimento da pluralidade de suas travessias, as subjetividades encontram acolhimento. A qualidade das relações, desse modo, contribui para a conservação da organização viva destes sujeitos, ou para a sua desestruturação.

Maturana (2006, p. 177) ainda alerta para o viver humano, que segundo o autor só ocorre em relação. Mas, o que acontece nesta relação tem expressão na corporeidade; e o que acontece nesta, incide na relação. Como humanos nossa existência se dá no domínio de nossas interações e relações, ou seja, no campo de nosso agir no mundo, pois são estas interações do organismo que modulam a sua fisiologia. A linguagem adquire aqui um papel relevante. Em suas pesquisas, Maturana (2005, p. 19) defende que "o peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem, como um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações, e no seu entrelaçamento com o emocional". O termo linguagem apresenta múltiplos significados, dentre elas estão as contribuições de Bakhtin que nos ajuda a pensar sobre suas conexões com os processos de vida. Para este autor,

[...] é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. Constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo se revela como forma de ligação entre a linguagem e a vida (BAKHTIN apud JOBIM e SOUSA, 2008, p.120).

De acordo com Bakhtin, quando alteramos os significados das palavras, alteramos os domínios de ação e provocamos mudanças no ritmo do conviver. As palavras dão vida às conversações e estar na linguagem é estar com o Outro, o que pode ser qualificado se ampliarmos a percepção e inserirmos aí atitudes de cuidado. De acordo com Toro (1998, p. 09), a cultura do consumo gerou uma "patologia da comunicação gestual", que se caracteriza pela dificuldade que as pessoas têm para se aproximar do Outro. Gestos como o abraço, o beijo, o reconhecimento da fala, daquilo que o Outro revela com o olhar foi desvalorizado culturalmente. Os seres humanos, antes de iniciar um diálogo, criam gestualmente, um contexto de comunicação.

Então, a linguagem dos gestos publica o nível de receptividade e afetividade dos sujeitos em interação. Na convivência sensual, em que a linguagem ganha o sentido primordial, todo estilo de comunicação pode ser acolhido ou refutado. Para Sousa (2002, p. 118),

[...] a linguagem atravessa o ser e o estar em relação, edifica um social de reciprocidade e cria uma estética da convivência com espaços de cuidado do outro. Associa, de maneira fecunda, as disposições individuais e suas ambivalências; conjuga alteridade e pluralidade na comovedora ousadia que move nossa aventura como sistema vivo.

As atividades escolares, pelo exposto, não podem reivindicar neutralidade. Elas inscrevem significações que se derramam por toda a multidimensionalidade do humano, criam paisagens de esperança e de desalento, encorajam e amedrontam, propiciam sucessos e fracassos, enaltecem e



humilham. Nada é trivial quando se trata de ações humanas, agimos guiados por nossa inteligência e nossas maneiras afetam. Assim podemos desejar uma escola que incentive a arte de ser-junto, com poesia e musicalidade, com uma razão sensível para fortalecer a convicção de que é possível ser feliz, também na escola.

## EDUCAÇÃO, DIALOGICIDADE E DIÁLOGO: ENTREMEIOS

A educação está, historicamente, ancorada na relação educador-educando. Uma relação afetada por múltiplos fatores e transversalizada por conflitos entre a ação dialógica e a fala impositiva, que determina como um grupo deve conviver no cotidiano. No ambiente da sala de aula e na escola como um todo, o aprendizado se dá por processos didáticos, mas também pelos referenciais afetivos que desenham o encontro entre quem ensina e quem aprende. Um encontro permeado por paradoxos, com momentos ricos e outros de desprazer. Ambos fazem parte desta didática tradicional e são relevantes como tema de estudo para buscar a construção de aportes que indiquem alternativas de melhorar seu enredo e qualificar a atmosfera da aprendizagem. Para Pimentel (2002, p. 18), isso seria explicado da seguinte forma:

[...] a educação vai se colocando numa perspectiva existencial, remete a um estado dos sujeitos nas relações que estabelecem entre si e com o contexto. Instalados no solo de suas vivências, os sujeitos incorporam tudo o que lhes é exterior, tornando-se fagocitadores do mundo. O instante vivido, na expansão da

subjetividade pela incorporação do mundo, produz circunstâncias educativas, cria, nos próprios sujeitos, itinerários a serem percorridos pela linguagem e pela imaginação, na confecção de si e do mundo. O sujeito vai se situando nos territórios da sua existência ao ser afetado pelo estado pedagógico, através do qual converte em experiências vividas aquilo que apreende e aprende do mundo.

Na escola, como em qualquer outro espaço social, cada modo de agir desvenda como afetamos e somos afetados. Há uma relação intrínseca entre culturas e aprendizagens, com as conexões dialógicas nascidas da diversidade que os sujeitos carregam, e é esta relação que trama os laços de afetividade, ora de maneira qualificada, ora de maneira desqualificada. Algumas vezes, relações de confiabilidade e agradabilidade são visíveis, ao lado de outras que causam desagrado e fúria. O papel do educador consiste em intermediar essa relação costurada aos conteúdos e à aprendizagem. Cabe realçar que

[...] os conhecimentos técnico-científicos são importantes, mas é a qualidade da relação que existe entre o educador e o educando que facilitará o processo de aprendizagem, o seu desenvolvimento cognitivo e emocional (CAVALCANTE, 2007, p. 81).

Pouco se fala a respeito da grandeza do diálogo, especialmente entre educadores e educandos. Em virtude dos isolamentos que se efetivam no âmbito escolar, estudantes sentem dificuldades para encontrar as circunstâncias apropriadas para uma aprendizagem afetiva, caracterizada

pelo direito de perguntas e retornos explicativos, para diluir a hierarquia formal. O diálogo é ingrediente basilar para uma boa interação entre educador e educando. Para Paulo Freire (1967, p. 66) "o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança".

O vínculo entre educador e educando assinala a dialogicidade como ponto central para a interação. A troca, as formas de comunicação entre os indivíduos, são os indicadores do aparecimento da linguagem. Conforme Bakhtin (2003, p. 356), "a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica". Dessa maneira a palavra é socialmente dirigida e está em constante diálogo com a palavra do Outro. Possui enorme valor, já que é através dela que se estabelece o intercâmbio sociocultural. A consciência e o pensamento são construídos com palavras e ideias que se formulam nessas interações, nas quais o Outro tem um papel significativo.

Para compreendermos a linguagem em sentido ampliado, sem reduzi-la a uma análise abstrata das formas linguísticas, é necessário reconhecê-la como constitutiva de todas as relações sociais, com seus gestos e símbolos significados pelo encontro. Nossa realidade é a vida cotidiana, onde nos encontramos, imersos em uma teia de relações em que a linguagem é o dado que fornece significados para os sujeitos. Segundo Berger e Luckmann (2003, p.38), "[...] a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta de objetos dotados de significação". Para esses autores, identificamos como realidade um modo intersubjetivo que nos faz existir em comunicação com Outros.

Alguns pressupostos filosóficos do pensador russo Bakhtin contribuem para compreendermos que a linguagem só pode ter sentidos no meio social em que se realiza. Para esse

autor, "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação" (BAKHTIN, 1990, p. 113). O enunciado, nessa perspectiva, só pode ser entendido na interação verbal real, socialmente delimitada. Isso contraria a cultura moderna, na qual o monologismo<sup>28</sup> está presente, com refuta ao dialogismo. Bakhtin apresentou o dialogismo como uma das suas principais categorias, e que serviu de base para seu estudo sobre as várias formas de discurso. Considerou todos os diálogos e buscou a síntese dialética entre eles. Na sua obra, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1990), ele negou o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato<sup>29</sup>, enquanto obstáculos a uma visão mais ampla da linguagem.

Ao considerar o sujeito como ser histórico e social, também contextualizou a linguagem histórica e socialmente. Entender o dialogismo em Bakhtin não é tarefa fácil, devido à amplitude de suas ideias e o frágil conhecimento que a pesquisadora tem da diversidade de categorias estudadas pelo autor. O dialogismo atravessa a língua, outros discursos e o próprio sujeito dado pela alteridade da interlocução. O movimento dialógico da enunciação, território comum do locutor e do interlocutor, é fundamental na noção de recepção-compreensão ativa apresentada por Bakhtin. Para este autor,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação

---

<sup>28</sup> O texto ou romance monofônico pode ser entendido como aquele que possui vários personagens, portadores de posições ideológicas independentes, mas que acabam expressando uma ideologia dominante.

<sup>29</sup> A esse propósito, ver BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (id. *ibid.*, p. 123).

Para Bakhtin (id. *ibid.*, p. 123),

[...] o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores:

ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

O diálogo passa a ser entendido como uma unidade fundamental da língua, como toda forma de comunicação verbal. Enquanto o diálogo quase sempre se define como troca ou discussão de ideias harmônicas, incluímos aqui a dimensão do diálogo como território de conflitos e outras tensões (BAKHTIN, 1990). Desta forma, o diálogo forja o sentido polifônico, com vozes e entonações diferentes entre pessoas, textos, autores, sentimentos, vidas, pois "a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal" (BAKHTIN, 1990, p. 124). Bakhtin insiste que o diálogo, como uma relação que ocorre entre interlocutores, acontece como uma ação histórica compartilhada socialmente, isto é, que se realiza em um tempo e local específicos, mas sempre mutável, devido às relações sociais.

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p.348).

Numa postura de ousadia intelectual quero fazer referência a um princípio unificador da produção de Bakhtin, que é a contrapalavra, em que o sujeito, no diálogo com os discursos postos na grande temporalidade, significa de um modo novo o discurso e rompe com os sentidos estabilizados na memória.

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovar-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2003, p. 410).

O que significa que o sujeito pode mover-se em espaços de possíveis interpretações; possíveis, mas não evidentes na produção de sentidos. O sujeito se constitui frente ao Outro, gerando um processo de autorreconhecimento através do reconhecimento desse Outro, em um movimento interminável de alteridade. Para Bakhtin (2003) o ser "eu" não é soberano, pois ser significa ser para o Outro e por meio do Outro, para

si próprio. Tudo o que diz respeito a mim, chega a minha consciência através do olhar e da palavra do Outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia.

Há uma limitação intransponível no meu olhar que só o Outro pode preencher, eu preciso da visão do Outro para me completar, também a minha palavra precisa do Outro para ter significado (interação). Bakhtin faz uma crítica à autossuficiência do eu, recusando a autoconsciência cartesiana, analisando as relações entre os sujeitos e a linguagem em uma razão dialógica. Sendo assim, os discursos são frutos da participação simultânea dos sujeitos, e não entidades isoladas. Dentre os elementos que compõem tais relações, a afetividade é importante na compreensão dessas relações, uma vez que é por meio dos laços afetivos que ocorre a intensidade dessa aproximação entre os sujeitos.

## A DIMENSÃO POLIFÔNICA DA AFETIVIDADE

Entendido o princípio dialógico da linguagem, este não deve ser confundido com polifonia. A polifonia<sup>30</sup>, por sua vez, caracteriza-se por múltiplas vozes, ou equipolentes<sup>31</sup> em um discurso. Para distinguir tais categorias observa-se que existem gêneros<sup>32</sup> dialógicos monofônicos (uma voz que domina

---

<sup>30</sup> Segundo Jobim e Souza e Kramer, (1994, p. 104), a polifonia é um dos mais instigantes e originais conceitos de Bakhtin. Esse conceito tem origem nos seus estudos sobre a obra de Dostoievski, autor que Bakhtin descreve como sendo um escritor polifônico por excelência.

<sup>31</sup> São consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes em pé de igualdade e não perdem o seu ser enquanto vozes e consciências autônomas.

<sup>32</sup> Na obra *Estética da criação verbal*, Mikhail Bakhtin (2000, p. 279) afirma que "a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade



as outras vozes) e gêneros polifônicos<sup>33</sup> (múltiplas vozes). As imagens reificadas da dialética monológica são profundamente inadequadas para se compreender a vida por meio do discurso. Cada pensamento, cada enunciado faz parte do encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da vida. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida (JOBIM e SOUZA e KRAMER, 1994, p. 103).

Refletir os processos de ensino e aprendizagem requer considerar a importância do diálogo e das interações entre os sujeitos como elementos conectados com a vida, que dançam e são capazes de múltiplas realizações. Existimos por meio da linguagem e de linguagens para criar mais vida no cotidiano. Ou seja, o diálogo deve ser visto como ato político de educar e valorizar a experiência da ação educativa. Nessa perspectiva arrisquei-me a investigar o tema da afetividade como um enunciado, como acontecimento único, supondo que a palavra ou as palavras que o constituem são polifônicas. O conceito de polifonia pode ser explicado como a própria palavra descreve: *poli* = muitos, diversos; *fono* = som; voz. As diversas vozes nem sempre são materializadas na escrita ou na fala, mas em atitudes e crenças, comportamentos ou negações. Nossos valores são definidos a partir dessas vozes que estão presentes em nossa formação. Essas vozes, então, são

---

virtual da atividade humana é inesgotável (...)". Bakhtin também distingue, de forma bem abrangente, dois tipos de gêneros do discurso: os gêneros primários (identificados pelo autor pelo adjetivo "simples") são aqueles constituídos nas circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (réplica do diálogo cotidiano, por exemplo) e os gêneros secundários (qualificados como complexos) são aqueles que "aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica" (BAKHTIN, 2000, p. 281).

<sup>33</sup> A polifonia acontece quando cada personagem se manifesta com a própria voz, expressando o pensamento individual.

explicitadas no texto que produzimos, consciente ou inconscientemente. De modos sutis estamos reiterando vozes de nossos antepassados, que orientaram tanto a formação de um caráter ético, quanto a beleza da vida comunitária. Quando repudiamos atitudes opressivas estamos reiterando que é possível dizer de outro jeito, estar em presença com confiança e respeito.

Partir desse pressuposto remeteu-me a estudar a afetividade nas relações, o que também me permitiu localizar algumas fissuras entre o que problematizo e o paradigma vigente na interpretação da prática pedagógica, o qual ainda é fortemente baseado na psicologia descritiva, descontextualizada, que ignora a relação do sujeito com o meio ambiente. Minha intenção era questionar o lugar ocupado pelos sujeitos que integram o sistema, com uma reflexão que abrisse o horizonte ao social, ao cultural, ao histórico e ao afetivo.

Compreender a afetividade como um enunciado trouxe como possibilidade questionar quando este *não está visível, mas não está oculto*<sup>34</sup>, através da análise de um texto, de um discurso ou de uma palavra. Acredito que é possível ler o campo da pesquisa como um fato discursivo, algo singular, único e intrinsecamente vinculado à vida mesma da escola. Não posso, por isso, esquecer de observar o caráter polifônico da afetividade, um rico suporte metodológico para dar os primeiros passos na escuta destas múltiplas vozes.

---

<sup>34</sup>Ver: FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis-Lisboa: Vozes-Centro do Livro Brasileiro, 1972.



### CAPÍTULO III - UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL COMO EXERCÍCIO DE UMA RAZÃO ABERTA



*Só existe saber na invenção, na reinvenção,  
na busca inquieta, impaciente, permanente,  
que os homens fazem no mundo, com o  
mundo e com os outros.*

*Busca esperançosa também.*

Paulo Freire (2009, p. 67)

## SER PROFESSOR NO JOGO DA VIDA

Carregada das incertezas, com informações ainda desconstruídas e descobertas assimiladas, neste capítulo apresento aspectos das histórias de vida das professoras, participantes da pesquisa. Mais do que uma escolha metodológica, decidir trilhar por este caminho para validar a palavra destas professoras, e assim apreender os significados que elas atribuem ao tema da afetividade. Os sujeitos inseridos no contexto da escola criam laços afetivos baseados em suas concepções e práticas: são laços mesclados por condutas que os fazem, ora frouxos, ora apertados, e em alguns casos, até arrebitados. Os laços também se mostravam tanto como qualificadores, quanto capazes de negar o Outro a ponto de impedir a expansão e/ou criação de uma pedagogia do afeto.

A escola como cenário de múltiplas possibilidades encontra nos sujeitos que habitam esse ambiente os sentidos de ser instituição pública. As trajetórias de vida das professoras participantes da pesquisa apresentam a incorporação deste contexto como uma vivência e através do trabalho realizado, elas criam múltiplos significados de mundo que elaboram suas existencialidades. As histórias de vida narradas pelas professoras apontam que o trabalho e a troca de experiências produzem relevâncias em suas filosofias de vida.

Nessa perspectiva tracei como meta ir além das observações em sala de aula para ampliar os espaços de escuta. Com cuidado me aproximei das professoras para ouvir suas experiências e conhecer suas trajetórias de vida, oferecendo-lhes uma oportunidade de vivenciarem a construção de seus mundos por elas mesmas, através de suas

histórias. Eram encontros nos quais podiam partilhar sentimentos, conhecimentos e pensamentos sobre a afetividade dentro da escola. A afetividade, como um fenómeno complexo, transita pela escola, cria-se e recria-se, transbordando para outros ambientes. Contrastar, misturar vida e escola desafiava-me a fugir das explicações simplistas e me levava a desconstruir preconceitos para escutar a história real das professoras, e nessa dança resgatar a minha própria história.

Foi nessa direção que guiei o meu interesse pelas histórias de Nany, Sigló e Esperança, para compreender, a partir do que sentem, de que maneira as diferentes situações de suas vidas conduziram ao que elas narram sobre a afetividade. Cada palavra compartilhada trazia as inscrições de suas vivências como mulheres, educadoras, pessoas imersas em percepções e realizações que lhes permitem perspectivar modos de ser e de viver no presente, mas com fragmentos que anunciavam sonhos de um futuro outro, embora incerto. Para Toro (2006, p. 181).

As relações entre percepção e afetividade já foram demonstradas nas investigações sobre a percepção em 'habitação de perspectivas alteradas de Ames'. O tamanho dos personagens, vistos através de um orifício na habitação construída por Ames, é percebido completamente diferente segundo o grau da relação afetiva existente entre o observador e a pessoa observada. Isso significa que a afetividade organiza a percepção [...].

PROFESSORA **SIGLÓ** → 47 anos, casada, leciona para a segunda série do Ensino Fundamental, na escola campo desta pesquisa e trabalha no apoio pedagógico na rede municipal de ensino de Morro da Fumaça, onde começou sua trajetória profissional em 1981. Narra que iniciou sua carreira como contratada para atuar com uma turma multisseriada em uma escola do município. Ressalta o orgulho e a felicidade que a invadiram quando teve a oportunidade de assumir a profissão de professora: *cheguei à escola sem saber por onde começar, pois não haviam me orientado e eu recém terminara o Ensino Médio, com habilitação em Química. Mas foi tudo bem, fiz o meu plano de ensino e mostrei para uma colega; ela falou que estava ótimo. Assim dei continuidade ao meu trabalho.*

No ano de 1982 e 1983 fez o Curso de Magistério, *ai foi se tornando mais fácil, mas era a época do tradicional, era muito forte esta concepção teórica. A inspetora e a orientadora vinham fiscalizar cada ação e tudo tinha que ser como elas definiam. Nesta escola, eu também era merendeira. Que sufoco!* Apesar de já estar efetiva (naquela época quem trabalhasse por cinco anos consecutivos se tornava professora efetiva) largou a profissão e foi acompanhar o marido que iria trabalhar no estado de Mato Grosso. Voltaram para Morro da Fumaça: *voltamos de lá sem dinheiro e sem emprego. Mas tudo começava a clarear e em 1992 fui indicada para trabalhar como coordenadora do PROFAS - Programa Fumacense de Ação Social - ai começou a nossa conquista material (dela e do marido).* Desde 1995 assumiu uma jornada de quarenta horas semanais. Morou por um período em outro município, mas retornou a Morro da Fumaça e afirma que está hoje como professora Admitida em Caráter Temporário (ACT), na rede estadual de ensino, atuando na escola campo desta pesquisa e também na rede municipal. Assimilei seu orgulho do lugar de onde fala: *somos fumacenses, compramos casa, ampliamos esta*

*em 2008/2009. Meu marido hoje trabalha como autônomo e eu continuo ativa, alegre, amada e cada vez mais realizada na minha profissão. Claro que encontramos muitos contratemplos, mas faz parte do processo.*

Sigló é uma figura cativante, que transborda sua alegria com um jeito de ser contagiante e cheia de vida. Simpatizei com esta professora desde os primeiros contatos. Mesmo assim apontou as dificuldades vivenciadas como um aprendizado e dizia: *me considero uma vencedora. Sempre "parei" (morei) fora de casa porque, muitas vezes, meus pais não tinham condições financeiras e tudo era longe; mas meu pai confiava muito em mim. Acredito que ele está no céu com orgulho da pessoa que me tornei. Passei muitas vezes por humilhações porque usava uma roupa só, por ter um defeito físico, por não conhecer e não ter certas coisas da modernidade, mas mesmo assim, um dia após o outro venci na vida.*

Os aspectos de sua narrativa evidenciam que a professora Sigló acredita na educação como espaço de mudança social e diz: *acredito que este país só irá mudar para melhor quando a Educação for considerada prioridade.* Reconhece a importância da afetividade na relação professor-aluno e quando interrogada sobre como compreende o termo "afetividade" responde: *compreendo que a vontade de aprender por parte dos alunos e a capacidade de transmissão do conhecimento por parte do professor se dá através dos laços de afetividade entre ambos. Porque se houver uma relação harmoniosa todos os envolvidos no processo ganharão com isso, pois o conteúdo será apropriado pelo aluno de maneira agradável e produtiva.*

Neste processo de olhar-se perguntei a ela de que maneira a qualidade dos laços afetivos orientam, no processo pedagógico, o encanto da criança pela escola. E ela me disse:



*afirmo que o meio físico e social onde está inserido o estudante são fatores relevantes no seu processo de desenvolvimento afetivo; por isso, através do contato entre professor e aluno, no qual o professor quer ensinar e o aluno quer aprender, o elo de afetividade tem que estar acontecendo para proporcionar uma troca de motivação, cooperação, boa vontade, cumprimento das obrigações. Dessa forma a tarefa educativa deixa de ser árdua para o aluno e torna-se prazerosa. É marcante a visão moral da afetividade, quase sempre associada ao cumprimento de deveres. Talvez se perca nessa dinâmica "a aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento e o aprender a viver" (TORO apud GONSALVES, 2009, 72).*

A constatação da professora de que o meio em que o aluno está inserido influencia seu processo de desenvolvimento afetivo, registra no interior do seu discurso um enunciado que indica a responsabilidade do professor pela qualidade dos laços estabelecidos nessa relação. Isso não exclui o papel do educando nesta relação, quando afirma que *através de um contato entre professor e aluno, onde o professor quer ensinar e o aluno quer aprender, o elo de afetividade tem que estar acontecendo*. No entendimento da professora, quando isso ocorre, *a tarefa educativa deixa de ser árdua para o aluno e torna-se prazerosa*.

Sigló evidencia que a escola, como espaço que comporta também imprevisibilidades, não oportuniza aos educandos a expressão viva de suas potencialidades quando fala: *vejo que temos uma escola conteudista e com uma dinâmica que não é acolhedora*.

**PROFESSORA ESPERANÇA** → moradora do município de Morro da Fumaça, é casada, tem dois filhos, leciona na quarta-série do Ensino Fundamental. É professora também da

sala de recursos<sup>35</sup> da escola campo desta pesquisa. Iniciou sua carreira no Magistério em 1985, aprovada por Concurso Público Estadual e foi lecionar em uma escola do interior de Lages (SC). Para a professora: *foi muito difícil, passei muito trabalho. Viajava de ônibus durante uma hora e meia até chegar a uma localidade, para depois caminhar mais uma hora a pé, algumas vezes, um aluno esperava por mim a cavalo. E eu cavalgava com ele para chegar à escola.*

A professora conta que trabalhava com uma turma multisseriada, exercia a função de merendeira, professora e servente. Usava a cartilha como instrumento para a alfabetização dos alunos. Dormia na casa de uma moradora da comunidade que trabalhava na lavoura, onde não havia energia elétrica. Em 1987 conseguiu remoção para outra localidade, também do interior de Lages. Em uma de suas lembranças relatou:

*A escola era humilde, não tinha água encanada, tínhamos que pegar água no poço. Sentia muita saudade da minha família. Mas vivi coisas inusitadas naquela escola. Nesta escola os alunos me ensinaram a comer pinhão assado. Um dia eu estava fazendo a merenda, de repente vi aquela fumaça atrás da escola; assustada, corri para ver o*

---

<sup>35</sup>As pessoas com necessidades educacionais especiais têm assegurado pela Constituição Federal de 1988, o direito à educação (escolarização) realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em **salas de recursos** na escola onde estejam matriculados, em outra escola, ou em centros de atendimento educacional especializado. Esse direito também está assegurado na LDBEN - Lei nº. 9.394/96, no parecer do CNE/CEB nº. 17/01, na Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, na lei nº. 10.436/02 e no Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

*que estava acontecendo e flagrei os alunos sentados numa roda embaixo de um pé de Araucária<sup>36</sup> assando o pinhão na brasa. Surpresa com a situação, sentei ao lado deles e aproveitei aquele momento para comer o pinhão assado e contar a história da gralha azul<sup>37</sup>.*

---

<sup>36</sup> A araucária, também conhecida como pinheiro-do-paraná é encontrada nos três estados do Sul do Brasil, nas regiões serranas. Suas sementes, os pinhões, eram importantes na alimentação indígena e ainda hoje são iguarias que inspiram muitas receitas.

<sup>37</sup> A **gralha azul** é uma ave de aproximadamente 40 cm de comprimento, de coloração geral azul vivo e preta na cabeça, na parte frontal do pescoço e na superior do peito. Machos e fêmeas têm a mesma plumagem e aparência embora as fêmeas em geral sejam menores. Embora se diga que seu *habitat* é a floresta de araucárias do Sul do Brasil, por força da dieta composta de insetos, frutos e pequenos invertebrados, esta ave não tem dependência restrita dessas florestas e sua área de distribuição abrange desde o Sul do Estado do Rio de Janeiro para o Sul, até o Estado do Rio Grande do Sul, sendo frequente na Mata Atlântica da Serra do Mar. No período reprodutivo que se inicia em outubro e se prolonga até março, todos os indivíduos colaboram na construção de ninhos nas partes mais altas das mais altas árvores, preferencialmente na *coroa* central da araucária, quando lá existente. No ninho feito de gravetos, de cerca de 50 cm de diâmetro, em forma de taça, são postos 4 ovos, em média. A gralha azul é o principal animal disseminador da araucária uma vez que, durante o outono, quando as araucárias frutificam, bandos de galhas laboriosamente *estocam* os pinhões para deles se alimentar posteriormente. Neste processo, as galhas azuis encravam fortemente os pinhões no solo ou em troncos caídos no solo, já em processo de putrefação, ou mesmo nas partes aéreas de raízes nas mesmas condições, local propício para a formação de uma nova árvore. No folclore do estado do Paraná atribui-se a formação e manutenção das florestas de araucária a este pássaro, como uma missão divina, razão porque as espingardas explodiriam ou negariam fogo quando para elas apontadas. Além disso, a ave, que como dito anteriormente está associada à Mata das Araucárias e sendo o estado famoso pelo bioma, é um dos símbolos do Estado do Paraná, segundo a Lei Estadual n. 7957 de 1984 que a consagra como "ave símbolo" deste estado. Como a floresta das araucárias tenha sido reduzida a cerca de 4% do que fora antes, a perpetuidade desta espécie de aves é vista com preocupação. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gralha-azul>>. Acesso em: 11 de junho de 2010.

Esperança, emocionada continuava a tecer sua narrativa e eu a ouvia encantada: *vivi nesta região muitas emoções e desafios, me surpreendia quando abria a janela e via a neve caindo ou quando via uma árvore cheia de maçãs e perguntava assombrada: onde estou?* Conta que ficava toda a semana nesta comunidade e apenas nas sextas-feiras voltava para Lages. Em 1990 conseguiu uma remoção para a cidade de Treze de Maio, o que resultou em motivo de alegria porque ficaria mais próxima da família, que morava em Tubarão. Em 1994 assumiu suas atividades na Escola Princesa Isabel, e conquistou essa remoção para acompanhar o cômjuge. Lembra com alegria: *inicieei as aulas com turmas grandes, aproximadamente quarenta alunos, mas feliz porque era uma única turma. Nesta escola conheci a luta dos professores através da greve, pois nunca tinha vivenciado essa experiência.*

Esperança revela que decidiu fazer o curso de Pedagogia e depois uma Pós-graduação: *foi uma das maiores conquistas da minha vida. Através destes estudos obtive uma nova visão de ensino.* A cada relato ficava mais emocionada e aguçava a imaginação para viajar nos cenários por ela descritos. Meus primeiros contatos com esta professora foram breves, ela parecia desconfiada comigo, mas com o tempo, se abriu para revelar seus conhecimentos e vivências. Mostrou-se uma pessoa carismática, afetuosa e apaixonada pelo processo de ensinar-aprender. Desde o ano de 2000 trabalha com alunos surdos: *aprender LIBRAS foi um desafio que a levou a ter humildade no processo de ensinar e a disponibilidade para aprender com os educandos.* Orgulhosa com sua trajetória, ela comentava: *a escola é minha segunda casa.*

Na opinião da professora Esperança, *quando a criança sente que pode confiar no professor e fica à vontade para perguntar e se expressar,* isso atribui qualidade aos laços afetivos no processo pedagógico e orienta o encanto da

criança pela escola. Manifesta a complexidade das relações estabelecidas neste contexto em que o vínculo só acontece se houver a disponibilidade e a confiança para a abertura ao Outro. No âmbito da instituição escolar, isso acontece na maioria das vezes permeado por conflitos, pois os sujeitos querem *estar-junto*, mas a rotina rígida de horários e os distanciamentos inscritos na organização escolar acabam dificultando uma maior aproximação entre educandos e professores. Talvez isso justifique a fala da professora sobre os laços afetivos entre ela e seus alunos, que são constituídos *aos poucos, através da confiança, amizade e do saber ouvir a criança*.

Quando lhe perguntei sobre como compreende a afetividade, Esperança respondeu: *afetividade é a relação de sentimentos que envolve as pessoas. E na sala de aula é de fundamental importância saber conviver e lidar com sentimentos*. Para esta professora, os laços que afetam a relação, que considero indissociável, entre o ensinar e o aprender *não devem ser algo mecânico, pois envolvem sentimentos. Somos seres humanos, com problemas e necessidades*.

**PROFESSORA NANY** → leciona para uma terceira série da escola campo desta pesquisa; tem 30 anos, é divorciada e mãe de dois filhos. Trabalha também em outra escola do Município de Morro da Fumaça, com uma jornada ampliada de mais 40 horas semanais e reside neste mesmo município. Sua narrativa:

*Tenho menos experiência que minhas colegas, trabalho faz apenas doze anos. Minha história começa em 1996 no PROFAS - Programa Fumacense de Assistência Social. Comecei como professora bolsista.*

*Eu estava na oitava série e ensinava datilografia aos alunos. Eu achava o máximo! Nessa época, eu era uma menina, tinha somente 15 anos e já havia percebido meu dom para essa profissão porque eu organizava tudo direitinho. Eu sempre estudei na escola do meu bairro, até terminar o primário, depois tinha que ir até a Escola Princesa Isabel para fazer o Ginásio (Séries Finais do Ensino Fundamental). Eu era a única menina do meu bairro que continuou estudando. Dias de chuva eu colocava uma roupa na bolsa e chegava de bicicleta à escola depois ia ao banheiro e trocava de roupa. Eu estudava no período da manhã e os alunos diziam que as meninas matriculadas no período matutino eram as "riquinhas". Eu que saía de outro bairro passei bastante vergonha e era algumas vezes humilhada. Quem morava em bairro estudava à tarde, eu era vista pelos demais alunos como a "intrusa" porque quem estudava no período matutino eram as meninas "do Centro". Até hoje existe na escola, sem que as pessoas se deem conta, o fato dos alunos mais "abastados financeiramente" estudarem no período matutino; isso pode ser explicado porque os alunos do período noturno do Ensino Médio são aqueles que precisam trabalhar durante o dia.*

Na continuidade Nany destaca:

*Passei dias difíceis, chegava com aquela bolsinha na mão, toda molhada por causa da chuva. Tive meu primeiro filho aos 19 anos,*

*quando ainda estudava em Criciúma, no CEDUP<sup>38</sup>; fazia comércio exterior e mercadologia. Nessa época fui morar com meu namorado, mas quando engravidei tive que parar o curso. Mas sempre tinha o desejo de voltar a estudar. E voltei para a Escola Princesa Isabel onde resolvi fazer o Magistério. Em 1999 fui indicada para trabalhar na escola Vicente Guollo, pertencente ao bairro onde morava. Eu era "filha desta escola", a única aluna deste lugar que havia estudado e aceitei com orgulho o convite para trabalhar no local onde vivi a minha infância. Em 2001 iniciei o Curso de Pedagogia na UDESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense). Nesse período, engravidei do meu segundo filho, mas não parei o curso; quando meu filho tinha apenas 17 dias eu retornei à faculdade. Foi uma ótima aprendizagem. Neste ano entrei na Escola Princesa Isabel como professora. Aqui, às vezes me sinto sozinha, mas a companhia das colegas que lecionam com o primário é importante, especialmente a presença da Sigló, na qual me espelho porque a considero ótima professora e uma pessoa de muita determinação, tenho muita admiração por ela. A relação que estabeleci com Sigló durante este ano me ajudou muito a evoluir enquanto professora e também pessoalmente.*

---

<sup>38</sup> Centro de Educação Profissional.

Conhecer a professora Nany foi para mim um privilégio, me identifiquei com essa pessoa em muitas situações. Sua participação foi menor do que a participação das outras duas professoras na pesquisa, pelo fato de ter uma carga horária semanal de 60 horas de trabalho. No entanto, sua informação não foi menos importante. No tempo em que aconteceram nossas conversas trocamos ideias e compartilhamos alegrias. É uma pessoa bastante determinada e com muita vontade de aprender, sua companhia é sempre agradável e a humildade é uma dentre outras qualidades de sua personalidade.

Em uma de nossas conversas perguntei a Nany como ela compreende o termo afetividade. Ela respondeu: *é a relação de carinho e cuidado que se tem por alguém. O que significa influenciar: interesses, impulsos, valores, motivação e o fator primordial em sala de aula, despertar o interesse do aluno pela aprendizagem.* A professora descreve porque parece sempre mais fácil falar dos aspectos positivos presentes nas relações interpessoais: *porque não conhecemos o outro intimamente, a personalidade, o que move suas atitudes, qual sua percepção, entre outras coisas. Sendo assim, falar positivamente terá a aceitação do outro.*

Com histórias de dificuldades e lutas pela sobrevivência, os sujeitos se movem e constituem múltiplas explicações sobre o ser professor; buscam nos contextos locais de suas relações, as saídas emergentes para as dificuldades encontradas, sem negar que ao mesmo tempo em que são autônomos, são também interdependentes das relações que estabelecem. Ao revisitarem as suas histórias, as educadoras entrevistadas assumiam olhares e significavam de maneiras inusitadas as suas práticas.

O envolvimento com os sujeitos da pesquisa, aliado às leituras que fazia das obras de Humberto Maturana, levaram-me a uma aproximação afetiva com a maneira congruente com



que narravam suas trajetórias, ou seja, havia uma conexão entre nossas coordenações consensuais de conduta. Em nossos diálogos nos emocionávamos durante o conversar, e dessa maneira acontecia o encontro afetivo mais marcante. Nesse sentido abria-se vivencialmente e visceralmente o meu entendimento do que Maturana e Varela (1997) chamam de *autopoiese* - um movimento de autocriação dos seres vivos com o meio, a partir de suas interconexões emocionais e de suas produções de conhecimento. Corri todos os riscos que a crítica aponta a respeito do envolvimento do pesquisador com o campo, mas estava alerta para que a aproximação não me impedisse de "olhar do alto", de ter uma visão ampla. E quando sentia necessário redimensionava a pesquisa para um movimento que permitisse uma auto-organização dos sujeitos em estudo.

No percurso foi inevitável observar que entre as participantes se instalavam mútuas situações de ensino-aprendizagem, que as trocas aconteciam, e assim se confirmava o caráter relacional de nossas ações. As situações da pesquisa provocavam a busca de um *estar-junto* afetivo, e dessa maneira, a experiência sensível, a qual antecipadamente me propunha, atravessava a experiência científica.

## RODAS DE CONVERSAS: ENCONTROS-PORTAIS PARA OUVIR E COMPARTILHAR

Após algum tempo de andanças pela escola campo deste estudo, senti a necessidade de me aproximar um pouco mais das professoras participantes da pesquisa. Nesse momento,

não era mais vista por elas como “estrangeira”<sup>39</sup>, já havia a confiança para lançar o convite das *Rodas de Conversa*<sup>40</sup>. Inicialmente, o convite foi aceito com entusiasmo, apesar de um aparente obstáculo: *o tempo*. Estabelecer um horário para que pudéssemos nos encontrar foi um grande entrave, porque duas professoras trabalhavam 40 horas semanais e outra trabalhava até 60 horas/aula. Como seria possível fazer as Rodas de Conversas? Essa era a pergunta que juntas tentávamos responder. A vontade de estar-junto, a necessidade de “parar” para pensar suas práticas em sala de aula, e o interesse pelo tema da afetividade despertaram nas professoras a vontade de estudar, ouvir e conversar.

Acertamos um horário por consenso e decidimos que nos encontraríamos semanalmente, às segundas-feiras, por volta das 17 horas, após o expediente das aulas, na própria escola. Cada Roda de Conversa duraria no mínimo uma hora. Isso suscitou, da parte destas professoras, um esforço feito de grande interesse. A *Roda*<sup>41</sup> iniciou com as três professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Muitas vezes me perguntava: como elas têm disposição, depois de oito horas de

---

<sup>39</sup> Estrangeiro traz aqui o lugar do estranho, do Outro, daquele que é de fora, do exterior, da falta, da ausência, do desconhecido.

<sup>40</sup> Apresento neste texto síntese das *Rodas de Conversas*. Foram realizados seis encontros, onde além das discussões acerca do tema da afetividade, explicitadas através de depoimentos, as professoras resgataram aspectos de suas histórias de vida, situados tanto no campo pessoal, quanto profissional. Em algumas Rodas registrei apenas as falas das participantes Sigló e Esperança, devido ao fato de Nany trabalhar 60h/aulas, o que a impediu de participar de forma mais efetiva. Mas, nos momentos em que estava presente, trouxe questões relevantes para a pesquisa que ora se apresenta.

<sup>41</sup> Roda - relembro aqui como símbolo: roda, Mandala, caracol, labirinto, bolha, túnel, círculo, movimento. Símbolo trazido por pesquisadores da interdisciplinaridade e nos registros das antigas civilizações. Proposto nesta pesquisa como um movimento de encontro com o Outro na construção do conhecimento. Não de um conhecimento qualquer, mas daquele que nasce da dúvida, do questionamento e da constante recursividade.

trabalho, para permanecer na escola para me ouvir? Aos poucos alcançava o motivo. Em algumas das nossas conversas, a maior queixa era a solidão que sentiam por não terem espaço, tempo e pessoas que ouvissem suas inquietudes.

A vontade de auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem exigia destas professoras algum empenho. A necessidade de falar e de experimentar uma escuta atenciosa se evidenciava nos discursos: *nossa escola é bem organizada e um lugar bom de trabalhar, mas nos sentimos sozinhas pelo fato de haver poucas pessoas na parte administrativa e pedagógica da escola. Ou ainda: mesmo que não solucionem nossos problemas em sala de aula, a escuta servirá como uma terapia porque estamos precisando.* Surgia, assim, as necessidades iniciais, declaradas para que acolhessem o convite. A oportunidade de alguém da Universidade Federal estar ali com disposição para ouvi-las era única para estas professoras.

As educadoras afirmavam com frequência o sentimento de solidão e desamparo relacionados aos desafios de ensinar: a escola, campo desta pesquisa, local de trabalho destas professoras é mantida pelo governo estadual e gradativamente encontra-se em processo de eliminação das Séries Iniciais do Ensino Fundamental<sup>42</sup>, nível de ensino que passará nos próximos anos para a administração municipal. O que evidentemente preocupava as professoras, porque com alguma previsibilidade teriam que atuar posteriormente em outra unidade escolar ou substituir suas atuais funções por outras que pudessem ser realizadas na mesma unidade de ensino. Isso ocasionalmente era uma ameaça aos espaços conquistados.

---

<sup>42</sup> No final da pesquisa, as professoras relataram que este dado já havia sido alterado, ou seja, as turmas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental permanecerão nesta escola no próximo ano.

A *Roda* dava visibilidade ao desejo de narrar-se, de falar sobre o cotidiano profissional, portanto, se constituía numa razão sensível para que continuássemos a nos encontrar, com diálogos e reflexões sobre concepções de educação, de ser humano, de sociedade, de afetos. Partilhávamos o que cada uma pensava sobre as relações vividas na escola. Eram encontros para repousar das tarefas, sonhar com saídas plausíveis para os problemas que as transtornavam. Como educadoras lidavam com dificuldades de aprendizagens de seus alunos e a carência de adesão político-pedagógica para suas demandas.

Muitas vezes as *Conversas* buscavam inspirações no que Warschauer (2002, p. 46) descreveu sobre a *Roda*,

O que reúne indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica.

Nessa percepção, cada encontro gestava motivações que fortaleciam o vínculo de afeto entre o grupo e este encorajava as narrativas. Planejava cada encontro de acordo com minhas intuições, mas mantinha o foco porque sabia que havia um horizonte para chegar. A escuta era pautada nos ensinamentos do mestre Paulo Freire (1996, p. 135):

[...] escutar é algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer,

evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz sua posição com desenvoltura.

O primeiro encontro foi planejado para que eu apresentasse ao grupo o meu projeto de pesquisa e compartilhasse com elas minhas intenções. Durante a apresentação do projeto havia um silêncio que revelava interesse e curiosidade pela temática apresentada. A abertura para o novo, a vontade de escuta, o diálogo como construtor do conhecimento foram os pilares desses encontros, sempre permeados pelo respeito e cuidado com o Outro. A partir de seus próprios referenciais de vida e de suas leituras, cada participante reconstruía seus saberes. Ao organizarmos o espaço para conversar sobre como se sentiam no papel de educadoras, elas dividiam suas angústias e ressaltavam as satisfações que as acompanhavam naquele momento:

*[...] gosto do que eu faço, mas muitas coisas me decepcionam: o sistema da educação, a gente serve sempre de cobaia, jogam plano em cima da gente. Agora vamos testar isso (refere-se ao Ensino Fundamental de nove*

anos<sup>43</sup>) e é sempre assim, a gente está sempre testando. E o que me frustra são os resultados, demoram pra acontecer e a gente se decepciona muito porque tudo o que a gente faz parece que não tem um resultado em curto prazo, sempre em longo prazo. Então a gente está sempre querendo buscar mais, inovando. E eu penso assim: o professor deveria ser mais valorizado. A gente está com monte de problemas, a gente não tem um apoio pedagógico. Mas eu gosto do que eu faço, eu me dedico de corpo e alma em cima do aluno, em cima da escola, eu respeito meus superiores, só é assim, encontramos colegas que não respeitam o outro. Então isso me decepciona. Eu acho que falta muito o respeito ao outro, se tu queres o respeito tens que respeitar. E a gente respeita e não recebe respeito. (Sigló).

Quando a professora problematiza sua prática, ela apresenta as inquietudes que a inserem em um determinado contexto social, em que seu papel é carregado de obrigações e responsabilidades. Reconhece que existe uma hierarquia preponderante na escola, a qual a situa numa categoria de certa inferioridade. Sente-se sozinha e tenta encontrar saídas para os problemas vividos em sala de aula, mas apesar das dificuldades encontradas, evidencia gostar do que faz.

---

<sup>43</sup> Em 1996 a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 21 de junho de 2010.

Algumas vezes, essa constatação pode gerar conformismos com a profissão, em outras pode levar o professor a buscar alternativas para as questões que lhe afligem. Pensar a escola como lugar especial do conhecimento significa refletir sobre os aspectos que constituem a formação de professores. É necessário relacionar esta formação com o desenvolvimento pessoal do professor. De acordo com NÓVOA (1995), a formação de educadores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal do educador. É preciso, portanto, (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, para que os professores possam apropriar-se dos seus processos de formação e dos sentidos latentes no enredo de suas vidas. Em outra fala:

*[...] já tenho trinta anos, sou professora há 13 anos, trabalho 60 horas, "não maluca", de manhã eu trabalho no município, a tarde aqui neste colégio. Tenho o privilégio de estar aqui, no Princesa Isabel. Foi um sonho porque eu era aluna daqui, então foi muito importante. Há mais ou menos seis anos trabalho também na telessala, e concordo com o que a colega falou com a valorização do professor, e se eu ganhasse melhor não precisaria trabalhar 60 horas (Nany).*

Outras dificuldades entram em cena. Os professores enfrentam a sobrecarga de tarefas diárias e os baixos salários, o que os leva às exaustivas jornadas de trabalho e os impossibilita de buscar aperfeiçoamento para seus afazeres. Com isso, perseguem atalhos que economizem seu tempo, mas que inibem a capacidade de superação, contribuindo para dar início a uma depreciação de suas experiências, com abalo da estima profissional. Nesse jogo de sobrevivência, as simpatias

pelos colegas são diminuídas, fortalecem-se as desconfianças e se instalam mecanismos de acusação para apontar que a incompetência é sempre do Outro. O ambiente da escola, desse modo, reflete a lógica das individualidades e a ideologia do autoesforço. Em outro depoimento Sigló diz:

*Na minha concepção o professor deveria trabalhar 20 horas e nas outras 20 ler, estudar, relaxar, fazer ioga, um exercício, uma atividade; se autopreparar porque a gente trabalha com o ser humano. O ser humano é gente, o ser humano descarrega uma energia tanto positiva quanto negativa. Quantos professores a gente vê que têm raiva e passam aquela carga negativa para o aluno.*

Nesse relato recordei do que Dorneles (2003, p. 1) chama de olhar transbordante de disposições ético-estético-afetivas.

Esse ato de ver e acolher, o olhar que se constitui e se alimenta pelo sistema perceptivo, cuja organização se dá a partir das vias de percepção invocadas, convocadas e provocadas para mediar a relação e a (re) ligação daquele que vê, com o mundo.

O desconforto explanado na fala da professora se dá à medida que esta reconhece o modo como a presença do Outro é afetiva, as implicações que estão postas na convivência. Remete a capacidade do *sentir em comum*, que carrega inevitavelmente a possibilidade de afetar e ser afetado pela presença deste Outro, em relação. Constata que o que



acontece ao Outro se estende aos demais, que os sentimentos formam uma "corrente" que pulsa entre negatividades e positivities.

Isso demonstra que tanto a dor quanto a alegria do Outro se desdobram aos companheiros de trabalho, aos educandos, pois somos em relação. No corre-corre do cotidiano, com tantas preocupações e imposições produzidas, profissionais da educação demonstram estados de insatisfação, com expressões de humor alterado na sala dos professores, ambiente que é utilizado por eles antes da entrada nas salas de aula: *quantos colegas a gente vê entrando na sala dos professores com raiva, com ódio; passam para o aluno aquilo ali e vão fazendo aquela corrente; quanta gente esta lutando contra a maré, não quer aquilo e continua. A gente não valoriza a vida, não pára, não agradece.* (Sigló).

Nesse depoimento é oportuno registrar certa urgência na valorização da vida, especialmente por parte daqueles que habitam o ambiente escolar. Nas palavras de Toro (1998, p. 03, tradução nossa):

As pessoas normalmente podem estabelecer uma conexão altamente precisa com todas as manifestações de vida que as rodeiam. Uma espécie de sabedoria milenar orienta os seres vivos até as fontes nutricionais do mundo; a percepção se dirige até aquilo que gera neles vida e mais vida.

De acordo com este autor temos a capacidade de nos conectar com todas as formas de vida e estabelecer processos de interação que podem gerar mais vida dentro da vida, ou processos de morte. No entanto, essa capacidade foi atrofiada pelos processos culturais que nos levaram ao

imediatismo, ao consumismo, aos estilos individualistas típicos do mundo capitalista, que afastam as pessoas do vínculo primário com todas as formas de vida. Aspecto que reflete nas relações interpessoais, alimentadas pelos artefatos culturais da vida contemporânea.

Em um dos nossos encontros propus ao grupo de educadoras um exercício de autorreconhecimento, para o qual utilizei o desenho como técnica, por entender que uma atividade lúdica e artística facilita a expressão do potencial criativo. Vale lembrar que o desenho é uma ferramenta quase abandonada pela escola, uma atividade rara na fase adulta. Contudo, o desenho é relevante para que o sujeito se revele, reparta ideias e projetos. A palavra desenho significa *desígnio*. Desenhar pode levar o sujeito a ver-se e rever-se. Eis a minha proposta: cada uma faria três desenhos para responder, para si, as seguintes questões:

\* em que corpo eu me *vejo*?

\* em que corpo eu me *movo*?

\* em que corpo eu me sinto *limitada*?

Com seus desenhos explicaram:

***Vejo-me fechada.** Como uma TV ligada sempre. **Movo-me sempre como antena,** captando as notícias e buscando soluções para os problemas que tenho que resolver. **Sinto-me limitada** e parece que as portas estão se fechando. Mas eu estou toc, toc, não deixando fechar. Estou ligada, estou antenada, mas tentando... Não sei se pela idade. Aqui está terminando o primário, lá no município não sou efetiva. (Sigló)*

***Vejo-me mecânica;** uma espécie de robô. Ah! Como eu vou te falar? (o silêncio revela*

a dúvida, ou a dificuldade de falar de si). E continua: *a gente tem que estar sempre informatizada, como exemplo, a nossa colega: toc, toc no primário, pressão. Me movo no corpo do dinheiro, trabalho 60 horas por causa do dinheiro, tenho dois filhos pra criar, será que ano que vem terei 60 horas? Tenho que pagar aluguel. Sinto-me limitada.* (Nany)

Neste exercício de olhar para si, como tentativa de identificação entre o SER e o FAZER destas professoras, destaco a pressão que enfrentam nas rotinas de trabalho carregadas de preocupações, mas com uma liberdade ancorada em relações de poder e saber. Uma liberdade que precisa ser apreendida como possibilidade para ampliar a disposição de superar movimentos de resgate do prazer de ensinar e aprender, aparentemente perdido. Após uma hora de conversa, a professora desabafa: *que desconforto essas carteiras!* E pergunta: *Como exigimos que os alunos fiquem 4 horas aqui?* (Sigló). Eis a importância de se colocar no lugar dos educandos, o que, muitas vezes, exige sair do seu lugar, olhar por outro ângulo para que possa ver com outros olhos o que acontece além de seu entorno. Perceber como a arquitetura e o mobiliário das salas de aula não proporcionam o devido conforto para os sujeitos que passam a maior parte do tempo escolar sentados em carteiras, ordenados em filas, um atrás do outro.

No encontro seguinte sugeri uma *oficina de palavras*, a qual resultou em uma conversa a cerca das palavras AFETO - RELAÇÃO - AFETAR. Para isso, deixei as palavras espalhadas no chão e durante alguns minutos, pedi ao grupo que as observasse em silêncio. Em seguida pedi para que escolhessem a palavra que lhes instigasse algo ou que lhes despertasse uma

sensação. Em seguida, convidei-as a responder: quais significados atribuíam à palavra escolhida? Em quais atitudes e/ou momentos essa palavra ganha visibilidade na sala de aula? Ela remete a sensações de conforto ou desconforto? Ouvindo atentamente as professoras registrei:

AFETO - Eu acho *que temos dois. Eu não acho o afeto só do lado positivo. Para mim o significado que a gente vê, no dia a dia, no senso comum, o afeto é uma relação que envolve sentimentos entre as pessoas: é sentimento, o que tu sente, abstrato.* (Esperança).

AFETO - *Afeto?* (pausa) *é dar e receber, é um sentimento, se tu dás um afeto pra criança, tu também recebes. É um sentimento. É um sentimento. Não.* (demonstra dúvidas); *uma troca de carinho, atenção. Porque se aquela criança está lá quietinha num canto, ela quer receber um carinho, um afeto. Tu também, o adulto, quer o respeito, uma atenção* (Sigló).

As falas das professoras revelam insegurança conceitual, mas deixam transparecer o conhecimento mais de base que possuem sobre afeto. As pausas, as indagações, os olhares de uma para outra e para mim expunham a busca de uma confirmação das suas palavras. Reconhecem o afeto na categoria de sentimento, de troca de carinhos e atenção. Quando questionadas sobre aonde o afeto é observado, as exemplificações se tornavam mais fáceis: *observo o afeto na minha relação com o aluno a todo o momento, quando ele chega, quando ele está carente, quando vejo se aconteceu alguma*

*coisa em casa, se ele não dormiu; quando ele fica com outro tipo de comportamento (Esperança).*

Como uma oportunidade de falar e revelando a importância do afeto na sua vida, a professora volta o "olhar para si" e evidencia o quanto precisa "ser forte" para separar as emoções e os sentimentos que carrega. Constata que no ambiente de trabalho divide-se o SER do FAZER, para que cada um possa cumprir sua função. Aponta que o adulto é mais habilitado a se *dominar* do que a criança, e considera que o domínio das emoções deve ser aprendido pelas mesmas:

*[...] mas não esqueça que nós também sentimos isso, (referia-se ao afeto, aos sentimentos) quando a gente vem da casa. Eu também tenho meus sentimentos, às vezes eu não durmo bem também, mas eu procuro ser mais forte que eles (os alunos) porque eu já sou adulta, eu já consigo me dominar, e eles não. Só que eles estão aprendendo, é um aprendizado, eu também, só que eu consigo me dominar mais. Eu também tenho meus sentimentos e meus problemas em casa. Nós, professores, temos problemas, sentimos dores, tristezas, como os alunos (Esperança).*

Quando interrogadas com a pergunta: em quais atitudes e/ou momentos essas palavras - AFETO, RELAÇÃO, AFETAR - ganham visibilidade na sala de aula? As professoras relatam o que está no campo da observação, aquilo que pode ser dito. *Eu observo como o jeito da criança, a expressão, o que mudou o comportamento de um dia pro outro, de uma hora pra outra; mudou a vontade de estudar, uma série de comportamentos (Esperança).*

Insisto com a pergunta e questiono novamente: como *sentem* o afeto na sala de aula? E a professora para, pensa, silencia e fala: *há o sentir. Agora é o sentido?* Ocorre novamente o silêncio, como se estivesse procurando as palavras certas. E continua: *eu sinto mais ou menos assim: observando, sentindo quando o sentimento é negativo a gente sente que aquele afeto não tem lado positivo. É assim? Porque afeto pra mim não é só o lado positivo, tem uma dimensão negativa. É sentimento, envolve as pessoas; é abstrato? Eu não sei se é assim. É dor, é expressão, é alegria, é tristeza, é raiva, é tudo isso* (Esperança). Percebia que a questão ficava centrada no como *sentem*, pois, em outros âmbitos tornava-se mais difícil explicitar suas compreensões.

Continuei provocando novas narrativas: como o afeto é demonstrado na sala de aula?

*Depende da situação. Eu demonstro (gagueja), (pausa); vai muito do teu dia, depende do teu dia, se tu acordaste bem, se aquela turma está te trazendo naquele momento uma energia positiva, aí tu transmites também uma energia positiva; se os alunos estão calmos naquele dia, se a atividade que eu estou dando foi mais agitada ou os deixou mais calmos. Tudo isso eu demonstro, eles demonstram através da relação, ao observar mais profundamente o aluno, aquele novo olhar, porque às vezes tu tens que parar, né Sigló? Muitas vezes tu estás ali atrelada ao conteúdo, envolvida no conteúdo e depois tu para e pensa: mas aquele aluno está diferente, e aí a gente procura saber o porquê. Deu? (Esperança).*

Sua fala expõe algumas situações da sala de aula que são permeadas por momentos tranquilos e outros mais agitados. O "clima" neste recinto depende das interações do grupo, onde acontecem as trocas que ela nomeia como "energia". São os fios que tecem as relações, talvez amparados em sentimentos que facultam o reconhecimento do Outro na relação. Evidencia ainda a preocupação com o conteúdo, como algo que absorve sua vitalidade e que demanda "parar" para pensar no que acontece com o aluno; constata que essa parada exige *um novo olhar*, um esforço para adotar as precisões e interesses do estudante naquele momento. É evidente o desconforto em declarar afeto, quando a professora pergunta: *deu?*

Quando buscamos a palavra **RELAÇÃO** apareceram os seguintes depoimentos:

*Relação é aquele contato super importante que a gente tem que ter com o professor, com o aluno, com os colegas. É através da relação que nós vamos saber quem somos (Esperança).*

Para Sigló, *relação é uma ligação entre o eu e o outro*. Os significados que deram à palavra relação foram apresentados de maneira breve. Para ampliar a conversa, eu continuava problematizando: como vocês observam as relações na escola? Uma das professoras narra:

*Eu me relaciono bem com todos. Apesar dos contratemplos, esse negócio de paralisação de greve sempre dá uns atritos; há uns que aderem, outro não, mas é tudo passageiro também. Eu tenho a minha palavra, se eu não suspendo a minha aula, assumo isso e pronto; não vou atrás de ti-ti-ti. Eu admito*

*o que faço. Naquele momento a gente fica intrigada porque, querendo ou não, a gente devia lutar pela carreira, pelo salário, pelas coisas; tem esses momentos, mas a minha relação com os demais eu considero ótima. Claro que por detrás disso tem alguém que não gosta de ti, mas eu procuro fazer o melhor. E em alguns momentos, tu precisas ser flexível com o outro para poder ficar bem, sem maiores atritos (Sigló).*

Neste depoimento pode-se observar a consciência que a professora tem da coletividade, do trabalho em conjunto, da solidariedade e do engajamento na luta política, o que é necessário para que a categoria alcance seus direitos. Mas não abre mão de sua opinião e a mantém mesmo sabendo de seu papel no grupo, o que a faz assumir, em certas circunstâncias, uma postura individualista. Contudo, não se esquia de marcar a importância da flexibilidade para que as relações possam ser mantidas com menores atritos. Na tentativa de focar a conversa em torno da relação educadoras-educandos, eu convidei-as para que falassem sobre esta relação. Vejamos as opiniões:

*[...] está bem ligada, mas ao mesmo tempo está desligada. Quando parte de tu veres o aluno lá fora, se tu cumprimentas, o teu oi, dá um bom dia, dá uma boa tarde, tudo bem; mas lá na sala de aula é que está distante. Eu não vejo assim nas séries iniciais, mas é mais sério nas séries finais. Eu vejo muito preconceito, a questão do sujinho, do limpinho (Sigló).*

*Eu procuro olhar assim, o lado pessoal dele, do meu aluno, o lado afetivo dele. A relação*



*professor aluno não é só o repasse de conteúdos, é valorizar o que o aluno sabe e o cotidiano dele; valorizar o eu dele. Mas o professor está muito preocupado com o conteúdo e não vê o aluno no outro aspecto, como por exemplo, o afetivo; quando ele está doente falta esse lado afetivo (Esperança).*

As professoras reconhecem a importância de um afeto qualificado na relação com os educandos e sentem que esta precisa ser tecida de maneira que ambos sejam acolhidos em sua legitimidade. Também assinalam que na sala de aula falta esse reconhecimento mútuo e que a relação acaba sendo permeada por alguns preconceitos e estereótipos. Pedi para que apresentassem uma palavra que espelhasse a relação professor-aluno nesta escola. Elas apontaram: TÉCNICA. O processo de ensino e aprendizagem ainda é bastante mecânico, com práticas automatizadas pelo cotidiano rígido que absorve a preocupação constante do repasse de conteúdos. Isso propicia conduzir a uma ausência de espaços para se valorizar a afetividade na sala de aula.

Ao escolherem a palavra *afetar* relatavam:

*AFETAR - quando tu tocas o outro com algo positivo ou algo negativo. Eu vou afetar aquele meu aluno ou aquele meu colega. Afetar para o bem, ajudar a direcionar ou não. Nós temos um sistema para seguir e às vezes nós somos afetados pelo sistema porque somos desvalorizados em nosso reconhecimento profissional. Eu afeto o outro maltratando; de repente, naquele momento que estou com raiva, com ódio, ou de algumas coisas que aconteceram fora da*

*escola, eu venho aqui e "largo" no meu aluno; eu afeto meu aluno no sentido de prejudicá-lo. Quando dizem assim: aquela turma não aprende, aquele aluno tem que reprovar. Será que eu me autoavaleiei? Eu estou afetando somente ali, ele e eu? (Sigló).*

A professora reconhece que as relações estabelecidas com o Outro resultam em alguma decorrência que poderá amparar ou prejudicar afetivamente a convivência. Penso que isso ordena um esforço para "filtrar" as emoções negativas que afetam os alunos de maneira direta. Mostra, também, a dificuldade em conceituar o termo, em exemplificar situações vividas em sala de aula, o que é compreensível porque a escola produz e reproduz a ideologia da competência para justificar a necessidade da frieza entre as pessoas. O que melhor posso traduzir na fala de Restrepo (2001, p. 14):

[...] há vários séculos a ternura e a afetividade foram desterradas do palácio do conhecimento [...] Desde as precoces experiências da escola, adentra-se a criança num saber de guerra que pretende uma neutralidade sem emoções, para que adquira sobre o objeto do conhecimento um domínio absoluto, igual ao que pretendem obter os generais que se apossam das populações inimigas sob a divisa da terra arrasada.

Em outra *Roda* com as participantes da pesquisa criei uma atividade que denominei *Oficina de Imagens*. Coloquei no chão, no centro da sala, várias figuras de pessoas em contato com outras e que indicavam situações de afeto qualificado.

Sugeri que escolhessem a imagem e depois a descrevessem no espaço da *Roda*, integrando-a ao que sentiam, às lembranças, e também outros atributos que julgassem pertinentes. Houve um silêncio inicial, mas à medida que contavam suas sensações, apareciam instantes de nostalgia trazidos pelas lembranças. Elas se emocionavam e falavam de saudades que vieram à tona. O tom de suas vozes era suave, discorriam com muita calma. Nesse clima, também fiquei emocionada, ao perceber que aquele era um momento raro na escola, já que são incomuns encontros nos quais se possa falar do que sentimos, inspirados pelo que toca o nosso coração.

As figuras foram interpretadas pelas professoras para trazer exemplos de suas vidas particulares e pouco conectavam ao relacionamento com os educandos. O que permanece gravado na memória é o manejo autoritário ou acariciador que pessoas e instituições põem em prática. O que jamais esqueceremos são as atitudes e a disposição corporal que dá tracejo à relação; o clima inter-humano que circunda ao nosso redor. Isso é enunciado no interior do discurso da professora Sigló:

*Nós fomos educadas no distanciamento. Eu tenho quarenta anos, trabalhei os primeiros nove anos numa escola tradicional. A orientadora educacional, quando vinha nas escolinhas, provocava muito pânico, a gente morria de medo se as coisas não estavam uma em cima da outra; era o modelo tradicional e autoritário. A partir de 1995 eu comecei a abrir a cabeça e eu mudei minha concepção; claro que tu ainda tens que cobrar, eu exijo tudo, mas tem um lado que tu tens que dar mais atenção; a nossa geração ainda é muito bitolada no conteúdo, conteúdo, conteúdo, e eu ainda encontro*

*professores hoje para quem o conteúdo está em primeiro lugar, separado de outros procedimentos importantes.*

A tendência pedagógica *tradicional* zela pela organização lógica do pensamento, o que presume a obrigação de regras de *bem falar e de bem escrever*, já que a atividade pedagógica é centrada no professor. A partir de 1995, a professora constata que houve mudanças em sua maneira de se relacionar com os alunos e mostra que seguia as tendências de cada época. Na década de noventa, por exemplo, surgiam as correntes pedagógicas, nomeadas como *progressistas* e intensificadas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n.º 9.394/96.

As ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, psicólogos interacionistas, forjavam as bases dessas correntes, dado que concebiam o conhecimento como resultado da ação que se realiza entre sujeito e meio. São ideias que valorizam, portanto, o que é produzido pelo educando. Apesar do esforço dos professores em acompanhar as novas tendências para o ensino, a base tradicionalista da educação ainda é forte e sustenta suas práticas, o que se confirma quando a professora frisa que o conteúdo ainda é a maior ocupação dos professores. Isso não significa atribuir pouca importância aos conteúdos sistematizados pelo pensamento científico, mas construir uma crítica pertinente às dissociações entre estes e a vida da criança, a sua cultura. Essa ocorrência pode esclarecer a prevalência do distanciamento afetivo entre educadores e educandos.

Ao final desta oficina as participantes relataram suas sensações. Uma delas suspira e diz: *fico com uma sensação de amizade, de sentimento, de estar junto mesmo; vencemos, ganhamos, lutamos juntos por alguma coisa; há uma ligação de*

*intercâmbio entre um e outro (Sigló). Na opinião de Esperança: fica a sensação de alegria, de amizade, de resgate; sinto resgatar alguma coisa contra o preconceito e a favor da amizade que deve existir entre nós.*

A respeito da **sensação corporal** disseram: *pensei na importância do toque; vem, vem ficar comigo, tocar meu ser (Sigló). A professora pára para pensar, como se houvesse dúvidas ao falar, mas continua: tenho desejo de comemorar alguma coisa, trabalhar, ficar junto.*

E na opinião de Esperança: *a imagens me dizem o quanto é fundamental o toque, a amizade, a afeição; ter afinidade, escutar, ouvir, sentir a pele, o calor, é isso.* E sorri emocionada.

Durante a oficina, a emoção tomou conta de nós três. Expressamos com suspiros os pensamentos internos que mobilizavam a nossa concentração. Fiquei impressionada ao constatar o quanto as figuras e os depoimentos as tocaram de maneira profunda. Percebi que as professoras passaram a usar verbos até então pouco pronunciados, tais como *sentir, ouvir e tocar.*

Refletir a infância também fazia parte das nossas conversas. Desde Platão discute-se a questão da infância, dada como um tema polêmico e analisado por diversos prismas. O pensamento educacional, em sua pluralidade, retrata a infância também como possibilidade, ao ressaltar que a criança precisa ser assistida, não pelo que ela é, mas pelo que poderá vir a ser. Kohan (2003, p. 40) alerta quanto a essa concepção de infância e afirma que para muitos ela existe como

[...] um ser potencial que esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O ser no futuro esconde um não ser nada no presente. Não

se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais podemos fazer delas o que quisermos.

A visão da infância como possibilidade e, paradoxalmente, como inferioridade são marcas deixadas através da história e da Filosofia da Educação. De acordo com a tese de Ariès, até o séc. XII a arte medieval desconhecia a infância; crianças eram consideradas, adultos em miniaturas. Naquele tempo não se tinha uma ideia particular da infância que a diferenciasse da adultez. A partir do século XVIII começa a se desenvolver um sentimento novo: a criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar. Alguns historiadores questionam a tese da infância como uma invenção da modernidade, mas reconhecem que em nenhuma outra época ela teve tanta atenção.

Em nenhuma outra instituição, a não ser na escola, se torna tão presente o sentimento de infância (KOHAN, 2003). Na atualidade pode-se perguntar: qual o espaço reservado à infância na escola? Na *Roda*, os significados que atribuíam à infância têm essa conotação:

*É a fase que nós do primário estamos em contato com os alunos; vai mais ou menos até os doze anos. Depois vem a pré-adolescência, nessa fase estamos sempre em contato, eles precisam do nosso contato; é um tempo que marca porque é muito importante, eles ainda são muito crianças. Eles precisam da nossa atenção, da nossa observação (Esperança).*

*É a base. Enquanto eles não estão em casa, eles estão na escola; os valores aprendem na infância; acredito que depois tu só molda para melhorar, para que sigam adiante. A criança nasce e logo vai pra escola, tu podes encaminhar um aluno na idade infantil, no pré-escolar para um mundo maravilhoso, ou também com uma palavra, ou com um gesto tu podes podar esse ser pro resto da vida. Quantos alunos que a gente encontra, por exemplo, com traumas de avaliação? Tenho o exemplo de uma aluna da segunda série que ficou com trauma de avaliação porque lá, na pré-escola, a professora dizia assim, eu me lembro que a mãe me contou isso: se tu não ficar quieta eu vou aplicar uma prova; e lá na segunda série, quando a professora ia fazer uma prova ela dizia: é prova professora? Ela ficou com trauma, foi falado lá no pré-escolar que ela tinha medo. Eu acho que a infância marca tudo (Sigló).*

A noção de infância está vinculada ao tempo etário, o que a define de zero a doze anos, inclusive na esfera jurídica, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente. Parece impossível conceber a infância como dimensão de existência que perdura internamente em todos os humanos, o que nos habilita para o riso, o lúdico, a descontração em contextos dramáticos. Também não distinguem a infância da criança, correlacionando-as como sinônimo. Para ampliar a conversa, eu insistia: qual o espaço da infância na escola?

*É para eles brincarem, ter o cantinho deles, para terem os joguinhos; por que a criança*

*não pode ter um cantinho pra brincar de boneca, pra brincar de balanço? A nossa escola hoje não tem mais isso (Sigló).*

*Mas tinha. Deixa-me contar uma coisa que ficou marcada em mim: eu nunca esqueço que aqui nesta escola tinha um parque. Era tudo improvisado, fizeram com pneus, tudo improvisado. O zelador da escola usou sucatas, material reaproveitado, mas as crianças adoravam. Um dia, os grandes começaram a se meter e a machucar os pequenos, aí teve uma reclamação ao Diretor que mandou tirar o parque. Eu tinha uma aluna que chorou tanto, tanto! E disse: gente, não era pra tirar o parquinho, ali a gente era tão feliz! Aí eu disse pra outra professora: era pra conscientizar, não tirar (Esperança).*

O comentário desta professora animou outras narrativas: *as escolas hoje têm espaço para a Educação Infantil e por que de 1ª a 4ª série não têm?* (Sigló). E a colega responde com outra pergunta: *mas o que a gente faz na sala?* *Nós temos o cantinho da leitura, do teatrinho, dos joguinhos, do vídeo* (Esperança).

Contra-pondo-se, Sigló destaca:

*Olha só. Eu tenho 11 alunos, esta sala é cheia de carteiras porque tem aula de manhã. Mas eu chego aqui e empurro tudo pro lado, estendo o tapete; hoje fizemos colagem, leitura sobre o trabalhinho que estávamos fazendo. Só que é assim. Agora tem que deixar mais ou menos organizado para amanhã de manhã. Se fosse uma sala*



*só do primário seria melhor. Painel não dá pra colocar nas paredes porque eles arrancam tudo; aqui na nossa escola está faltado isso. Mas a perspectiva desta escola é só ensino médio sabia? Eu vejo assim, a infância hoje tem outro destino, os pais botam os filhos cedo pra aprender a ler e escrever.*

E Esperança pergunta: *e por que não brincar, aprender a ler e a escrever com o lúdico? Essa é a proposta.* E pergunta para a colega: *tu fizeste Educação Infantil, não fizeste?* Instala-se um silêncio na sala. Através das falas, elas admitem que a infância, apesar do espaço que ocupam nas políticas públicas, de ser parte importante nas questões educacionais, conserva-se em muitos feitiços obscurecida pela história de inferioridade que designa o "ser criança", tomada como alguém que precisa ser moldada, porque traz a originalidade da tábula rasa, de sua menoridade. A infância é vista pelas professoras como uma temporalidade linear, como um ciclo associado ao futuro, em que as pessoas se tornarão adultas. Guarda invisibilidades quanto ao que ela é, em suas múltiplas possibilidades.

O último encontro para o encerramento das *Rodas de Conversas* aconteceu na minha casa. Convidei as professoras para um café, a fim de tirá-las temporariamente do ambiente de trabalho: da escola. Este encontro foi permeado pela alegria do *estar-junto*. Neste dia, as professoras relataram outros detalhes de suas trajetórias profissionais, outros sentimentos que envolviam a saudade de relembrar dificuldades e exultações vividas na arte de ser professora. Registraram a satisfação por terem participado da pesquisa:

*Eu achei gratificante, foi um aprendizado. Eu vou ser bem sincera, no início quando a diretora da escola nos chamou e disse assim que alguém do mestrado queria me entrevistar, eu fiquei com medo porque nós temos medo do novo. E eu penso que o professorado pode ser conquistado dessa maneira. Então, esse contato, o espaço pra conversar, não apenas aquela coisa técnica, da escola pra casa, da casa pra escola. Teríamos que ter esses momentos, isso enriquece muito. Eu acredito que deveria ter mais encontros para buscarmos uma solução para a educação. Acho que precisamos convidar o grande grupo para essas discussões (Sigló).*

*Eu concordo com tudo o que a Sigló falou e não vou repetir. A nossa escola tem bastante precariedade de orientação, então quando tu chegaste hoje para trabalhar com meus alunos eu pensei comigo mesmo: eu vou agarrar com unhas e dentes essa proposta. A escola não tem esses profissionais, então foi ótimo. Apesar do cansaço, chegando aqui tu nos mostrou o lado positivo da aprendizagem. Eu percebi assim que tu tens aquela vontade, não vou dizer que é uma utopia não, tu tens aquela vontade de modificar alguma coisa, de ensinar e de aprender. Eu tenho alunos que precisam de ajuda e eu queria que tu fizesses um trabalho, pelo menos com aqueles cinco (Esperança).*

Terminei o encontro com grande emoção e uma sensação de dever cumprido com sucesso, alinhado ao desejo de trabalhar com a formação de professores. O pedido para que eu continuasse na escola, com a possibilidade de contribuir de alguma forma, não foi ignorado por mim, pois pretendo dar um retorno desta aprendizagem aos profissionais e estudantes desta escola-campo, que me abriu as portas com tanto carinho e generosidade. O que vivemos nas *Rodas de Conversa* pode ser resumido como um espaço onde o diálogo, a escuta, a atenção aos gestos, a disponibilidade mútua e a troca de experiências diminuíram nossos equívocos e nossa rigidez de pensamentos. Experimentamos, vivencialmente, o autorespeito, a autoaceitação e a ética do cuidado.

## EDUCAÇÃO, SENSIBILIDADE E INFÂNCIA

O peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocional. O humano se constitui no entrelaçamento do emocional como racional.

(MATURANA, 1998, p.18)

A conjuntura diária nos indica que estamos mergulhados num momento de incertezas, atravessado por uma significativa crise de valores que não mais acredita na razão separada da emocionalidade que também nos constitui. A educação não escapa desses vários dilemas, de certos obstáculos que, na maioria das vezes, fortalecem os contextos de isolamento, fazendo com que educadores se sintam sozinhos para resolvê-los. Relembro Maffesoli (1998) quando alerta para a necessidade da lentidão, exatamente quando nos deparamos com a emergência das decisões, mas sem permanecermos

paralisados diante dos desafios. Num movimento de olhar com calma, mas em constante reflexão para deixar aflorar a sensibilidade, que por sua vez, é criadora das transformações que tomam a vida como centralidade. Nesse movimento, acolher o sensível, o afetivo, o emocional como dimensões inerentes a nossa humanidade.

Numa sociedade guiada por um modelo capitalista de absurdas desigualdades, o tempo corre para as coisas práticas e imediatas, tendo o consumo como meta principal. Como atribuir valor ao reconhecimento das emoções e da sensibilidade? Como imaginar que a escola tem espaço para o sensível? Assmann (1998, p.34), diz que

[...] o reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético-político do educador deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar.

O reencantamento da educação depende tanto da sensibilidade, quanto da eficiência pedagógica, elas precisam andar juntas. Hoje estamos mais suscetíveis a admitir uma educação que resgate os mais altruístas *fundamentos esquecidos do humano*<sup>44</sup> e considere a infância como dimensão que compõe a totalidade da existência. Portanto, tem importância e requer cuidado e dignidade, o que se estende como desafio para os educadores que acreditam na mudança e têm um olhar focado numa razão sensível<sup>45</sup>. Dizem-nos, quase

---

<sup>44</sup> Ver: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

<sup>45</sup> Ver MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

sempre, que ser professor exige uma disposição e uma ética que estejam voltadas para o reconhecimento da responsabilidade na formação nossa e do Outro, além do domínio dos conteúdos, uma vez que ensinar exige rigorosidade metódica<sup>46</sup> e epistemológica. Todavia, a contrapartida oferecida para essa exigência nem sempre é suficiente para originar uma prática condizente, na qual esteja inserido o respeito mútuo.

A infância ainda é entendida de forma restrita, questão que foi obscurecida pela visão moderna. O mundo em que vivemos é focado nos adultos, e a criança é educada nos padrões adultocêntricos, que, apesar de a considerarem prioridade na educação, definem a infância como um período de vida, uma etapa. Ao mesmo tempo, a busca de tais padrões conserva milhares de crianças negligenciadas e silenciadas pelas mais diversas formas de convivência com adultos. Minha proposta é olhar a criança e a infância numa perspectiva não linear e enquadrada, mas a partir de uma análise ampliada que permita "[...] re-significar a própria linguagem, os objetos e a infância num mundo que, cada vez mais, está destituindo o valor da experiência sensível na relação do homem com a vida" (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 16). Isso significa olhar a infância com outros olhos, como possibilidade de respostas para muitos problemas enfrentados na educação. Quem é a criança? É um adulto em miniatura? Uma pessoa em processo de formação? É um menor? Ser humano de pouca idade? Uma pessoa imatura? Pessoa ingênua e infantil? Para Kohan (2007, p. 94):

[...] em certo sentido, há duas infâncias. Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e

---

<sup>46</sup> A esse propósito, ver Freire (1996).

dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiros bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares.

Pensar a infância vinculada à criança requer um questionamento, o qual se faz importante para a formação de professores: admitir que a infância seja algo ainda desconhecido. É fundamental estudarmos a infância, sua história, sua trajetória na contemporaneidade. Mas Kohan (2007, p.94) ainda enfatiza:

[...] existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes.

Kohan (2007) nos propõe pensar não no que deve ser a infância, mas sim, no que ela tem de potência, de possibilidade, em outras palavras, entender o conceito de "devir-criança" de Deleuze e Guattari:

[...] o devir - criança é o encontro entre um adulto e uma criança - o artigo indefinido não marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não-particular nem universal - como expressão minoritária do ser humano, paralela a outros devires (devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível) (DELEUZE; GUATTARI, 1997<sup>a</sup>, p. 11ss). E em oposição ao modelo e à forma Homem dominante. O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa (KOHAN, 2007, p. 96).

A infância foi marcada como sinônimo de ingenuidade, incompletude, bondade e beleza. Mas, para uma abertura maior a essa questão, talvez seja preciso entender e estudar a infância dissociada de um período, romper com a linearidade do tempo. E talvez, abrir o portal das certezas para adentrarmos na pergunta de Kohan (2007): "O que pode uma criança?"<sup>47</sup> O assunto sobre a infância não é simples, especialmente se analisarmos criticamente, com olhos abertos ao novo e sensibilidade para compreender o que ela tem de legítima, de natureza humana, com o propósito de livrá-la de certos estereótipos. Ser chamado de infantil, em alguns contextos, pode se traduzir até mesmo em um insulto, tamanha a desvalorização dada às crianças e à própria infância.

Olhar a infância pelo incerto, o instável e o subjetivo da experiência nos desestabiliza e amedronta, mas nos instiga a ancorar nossas reflexões por caminhos que poderão nos levar a inaugurar outro movimento sobre o que é educar. Os

---

<sup>47</sup> Walter O. Kohan trata dessa questão em seu livro: *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Ed. Autêntica, 2007.

diferentes discursos e saberes das práticas institucionais e seus modos de conceber a infância solidificam as estratégias de controle do governo. Na sociedade moderna, a ausência de espaço para a experiência e o pensamento da ciência que valoriza apenas o que pode ser objetivado, universalizado e a repulsa de tudo aquilo que possa abalar nossas certezas, teceu a desconfiança para arriscar a emancipação da infância. Nesse caminho de controle, as práticas institucionais estão pautadas por uma nova legislação na área da infância e juventude, inaugurada na década de noventa em nosso país, a qual concebe a criança como um sujeito em desenvolvimento peculiar que passa a ser sujeito de direitos. Apesar de "marcado pela ênfase nos Direitos Humanos esse movimento teceu, no âmbito da política, um lugar potencializado à infância que precisa ser mais bem investigado" (LIMA, 2007, p, 53). Mas, os efeitos dessa politização da infância não garantem a ausência de conflitos e

[...] isso nos remete à tarefa de produzir um modo específico de cuidado, um cuidado que não se caracteriza mais só pela assistência ao processo de desenvolvimento, mas que ganha contorno formativo (LIMA, 2007, P.53).

Talvez possamos pensar de novo um outro lugar molecular para a infância, na espacialidade molar e concêntrica da escola; talvez queiramos promover outras potências de vida infantil, outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado, descuidado e desconsiderado que é a escola. Nessa tentativa, estão envolvidas questões ontológicas e políticas (KOHAN, 2007, p. 97). Pensar a infância como possibilidade e/ou como experiência é uma proposta desafiadora, uma vez que, com isso, presume-se também



pensar em uma formação pautada em princípios éticos e estéticos voltados para o cuidado com o Outro, a afetividade, a linguagem, o cuidado de si, ou ainda, uma estética da existência. Nas palavras de Kohan (2007, p. 41),

[...] a concepção de uma educação ético-estética da realidade [...] é uma tentativa de enfrentar a desumanização das relações socioafetivas e culturais na sociedade capitalista, e resgatar o reencontro do homem com a sua própria liberdade.

A questão da afetividade, do cuidado nas relações traz o entendimento de que a construção dos laços afetivos se reafirma na escola e não está desvinculada do processo de aprendizagem.

Repensar os fundamentos e as práticas inerentes aos processos educativos e considerar os conceitos de experiência e infância, remete-nos a aceitar o ser humano como um sujeito inacabado, valorizar sua singularidade, a imprevisibilidade de seu ser-no-mundo, como sujeito de linguagem. Ou ainda, entender a infância como condição da existência humana, parte de nosso inacabamento como seres de experiência. Uma infância que não nos abandona, que insiste em nos acompanhar por toda a vida.

Ela é condição. Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem um soma infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar. Rememorar esse soma infantil é, segundo Agamben, o nome e a tarefa do pensamento (KOHAN, 2003, p. 245).

A infância, como condição da existência humana e não apenas como uma etapa passageira do desenvolvimento nos constitui como sujeitos na e pela linguagem.

É pertinente considerar que o ser humano é o único animal que aprende a falar e não o faria sem a infância, pois é nela que se introduz a descontinuidade entre aquilo que é natureza e aquilo que é cultura, entre língua e discurso. Na realidade, é uma condição para que o próprio sujeito continue a viver, transformando, no cotidiano, a língua em discurso, capaz de colocá-lo na situação de criador de cultura.

A educação é o espaço de encontro entre humanos, entre seres que estarão sempre aprendendo a falar; assim, tudo o que se passa por ela nos toca: o acolhimento das diferenças, do novo, daquilo que ainda não está dado, das relações e do inacabamento, dando espaço para a afetividade e a subjetividade. É por meio da linguagem que a criança constrói desenhos de realidade, a partir do ambiente em que está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica, por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais (JOBIM e SOUZA, 1994, p.24).

O que pretendo é refletir sobre a infância no sentido de resgatar a sensibilidade no pensar a educação, aberta a aprender novos inícios com as possibilidades que já temos, mas sem querer moldar as crianças. Uma reflexão que não apague o sonho com uma educação criadora, evolucionária, que valorize o encontro entre adulto e criança sem competições, sem precisar negar um e outra nessa relação. Pensar a educação como um ofício de beleza e contradições, alinhada com o que explica Arroyo (2000, p.47), quando destaca que "todo ofício é

uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano". Infância, sensibilidade e educação formam uma conexão com tudo o que está a nossa volta. E isso supõe cuidar das crianças, falar da sua formação humana e da capacitação que engendram seu desenvolvimento, sem negar a originalidade que trazem consigo. Então podemos redescobrir um conhecimento complexo para assimilar o caráter multidimensional do humano, relacionando-o aos aspectos econômicos, políticos, sociológicos, psicológicos, afetivos, mitológicos, entre outros.

## O COTIDIANO ESCOLAR E A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso.

(KRAMER, 2006, p. 177)

Na intenção de ouvir as crianças, saber o que pensam e o que sentem neste espaço institucionalizado chamado escola, coloquei-me no desafio de convidar alunos e alunas das professoras participantes desta pesquisa para integrarem outras *Rodas de Conversa*. Sabia que correria alguns riscos porque a pesquisa com crianças, apesar de não ser uma atividade nova na academia, carrega algumas inseguranças, desconfianças e preconceitos. Por isso, procurei caminhar com cautela e respeitar os limites.

Meu interesse estava voltado para as significações que as crianças davam às situações afetivas vivenciadas na escola. Que suas falas pudessem completar as lacunas entre as certezas e incertezas que teciam os fios da pesquisa, na

tentativa de escapar da lógica adultocêntrica a qual estamos habituados. Com esse propósito iniciei a construção do vínculo com as crianças da quarta e da segunda série do Ensino Fundamental, através de suas professoras. Propus a cada turma um encontro semanal, que chamaríamos de *Rodas de Conversa*. Com o convite aceito passei a me encontrar com a turma da quarta série nas segundas-feiras, no início da manhã, até a hora do recreio, o que resultava em mais ou menos duas horas de conversas na sala de aula. E no período vespertino, neste mesmo dia da semana, me encontrava com a turma da segunda série, no final do período.

Na turma da quarta série havia vinte educandos, entre nove e doze anos de idade; na segunda série estavam matriculados nove alunos, com idade entre sete e oito anos. O primeiro encontro foi planejado para que eu me apresentasse ao grupo e compartilhasse com eles minhas intenções. Após a apresentação coletiva escolhi a história do *Duende da Ponte*<sup>48</sup> para mediar o encontro, cujo enredo despertou o gosto para que criassem novas charadas, além de trazer à tona discussões sobre poder, esperteza e soluções criativas para situações-problemas. O livro fala da importância da escola na vida da criança.

Enquanto ouviam a história, era o silêncio quem circulava para avivar suas expressões faciais, deixando transparecer a curiosidade e o interesse pela trama. Pude constatar nesse encontro o quanto a literatura desperta fascínio nas crianças. Penso que a linguagem literária pode ser considerada como atividade lúdica, já que faz com que as crianças exercitem a imaginação e a reflexão, tomem iniciativas e recriem as narrativas. Para elas, esse momento é considerado pela beleza e significação. A literatura é subjetiva, antecipa o devir, o

---

<sup>48</sup> Escrita por WOLFF, Patrícia Era e ilustrada por ROOT, Kimberly Bulcken, publicada pela editora Brinque Book em 1999. A tradução é de Gilda de Aquino.

futuro, é ficcional e distrai com seu discurso polifônico. Ela atrai pelo prazer de imaginar com liberdade e poesia.

No final do encontro perguntei o que acharam da *Roda*? Eis algumas respostas: *ótima, porque fizemos atividade; legal porque aprendemos; eu gostei porque o Duende foi para a escola; eu achei legal; eu achei lindinha porque a gente tá conhecendo e convivendo mais com os colegas.* Foi um encontro muito especial, me senti muito bem, talvez porque, após cinco anos afastada da sala de aula, pude amenizar a saudade no momento do contato direto com as crianças, especialmente nesta turma. Durante meu tempo de atuação como professora trabalhava todos os anos com turmas de quarta série.

No período vespertino fui ao encontro da segunda série. O encontro foi planejado de maneira similar ao da turma da quarta série, porém as sensações foram diferentes: eram crianças de outra faixa etária; suas interpretações e percepções se distinguiam e as minhas também. Para mim era desafiante trabalhar com crianças de sete e oito anos de idade; percebia que era preciso ainda mais cautela, pois elas exigiam uma atenção maior. Mas foram receptivas e destacaram gostar do encontro, alegando em suas falas que *foi diferente*. O fato de estarem sentadas em colchonetes, para elas se traduzia em motivo de alegria; não estavam acostumadas com mudanças nas rotinas de sala de aula, onde ficavam sentadas em cadeiras, junto às carteiras e em filas, o que impedia a liberdade para seus movimentos corporais.

Esse fato causaria alguns transtornos nos encontros seguintes, mais especificamente na turma do turno matutino. As crianças não me viam mais como desconhecida, estava instaurada a liberdade e a segurança com a minha presença. Os outros encontros, algumas vezes tornavam-se um tanto caóticos. Aconteciam disputas por lugares, apesar de haver colchonetes e espaços suficientes para todos. No início da aula

a professora tentava acalmá-los, mas não estavam dispostos, pelo menos por alguns minutos, a escutar o que queríamos anunciar. Elas pareciam nos ignorar, corriam de um lado ao outro da sala, gritavam, arrastavam carteiras; após alguns minutos, encontravam cada qual o seu lugar determinado.

Passei a observar que aquele barulho todo era para elas um ritual. Os primeiros momentos que antecediavam as aulas imaginavam: *agora podemos nos movimentar*. Constatei isso porque era um movimento sincronizado, elas sabiam quando começar e quando parar. Apenas quando terminavam esse ritual tornava-se possível a comunicação entre nós. A partir desse instante, as atividades se realizavam de maneira tranquila. Existia também uma forma de contato entre eles que se expressava pela agressividade: tapas nos braços, empurrões, socos leves, tudo camuflado em brincadeiras. Era constante essa aproximação violenta, a cada tentativa de se acomodar nos colchonetes.

Esse fato, por repetidas vezes me levou a entender o quanto as crianças carecem de contato físico com o Outro. Como não somos educados para a carícia, esta se expressa, em diferentes circunstâncias, pelo uso da força, pelo gesto de agarrar. Esses episódios me lembram a fala de Restrepo (2001, p. 50):

[...] o tato é um autêntico ponto de encontro entre os sujeitos. Assim como acontece na vida cotidiana, na qual se difunde uma gama de vivências que vão desde a violência até a ternura, também a experiência tátil pode abraçar desde o agarrar e a apreensão até o roçar e a carícia. Dicotomia na qual nos debatemos dia a dia. A mão, órgão humano por excelência, serve tanto para acariciar como para agarrar. Mão que agarra e mão que

acaricia são duas facetas extremas das possibilidades de encontro inter-humano.

À medida que os encontros ocorriam, conversava com as crianças a respeito da diferença de agarrar e acariciar, na tentativa de que diminuíssem as expressões táteis de agressividade. Junto à professora realizava algumas atividades de contato, como o abraço<sup>49</sup>, por exemplo, na intenção de ajudá-los a sentir o prazer do contato e a incorporar atitudes de cuidado com o Outro. Em uma das conversas lhes perguntei: qual a importância da escola em suas vidas? A maioria disse que a escola é o espaço onde podem *ficar mais inteligente e aprender a ser mais comportado*. O significado de estar na escola, na revelação dos alunos, aponta para o desejo de contato com a escrita e com a leitura, o que pode facilitar o acesso ao mundo da literatura, de novos conhecimentos. Ainda com o propósito de descobrir o sentido que a escola tem em suas vidas coloquei no quadro algumas palavras e pedi para que escrevessem em um grande papel pardo o que entendiam ou qualquer lembrança que as palavras trouxessem. Comecei com a palavra ESCOLA:

*fazer as atividades; respeitar a professora; é uma coisa de estudo e a gente arranja trabalho; é aprender e ter educação; é aprender e ter educação; é muito bom para a gente aprender; é aprender mais; é aprender; aprender,*

---

<sup>49</sup> A emoção ligada a este gesto tem a qualidade insubstituível, que vem do ato de sustentar o outro em toda a sua "humanidade". O abraço tem um significado mais religioso que sexual; compreende a fraternidade, a comunhão generosa, e é um meio supremo de perceber o outro, não como um estranho, mas como nosso "semelhante". É mais fácil abraçar uma pessoa que se estima e se ama, do que alguém com quem não se tem intimidade (TORO, 2005, p. 140).

*correr, brincar, ficar em silêncio; estudar, criar amigos; estudar, aprender, brincar, compreender a vida; é educação, pensar, respeito; aprender, ficar inteligente; é ir para a escola todos os dias; é aprender; é ficar mais inteligente; é um lugar onde as pessoas aprendem; é pra gente aprender.*

Apresentei a palavra PRAZER e pedi para que apontassem onde ele acontece na escola; que situações vivenciavam que lhes dava satisfação e alegria em estar nesse ambiente. Apareceram as seguintes respostas:

*ir ao banheiro; brincar e outras coisas; eu tenho prazer de ajudar todos os meus colegas; é ter prazer de estudar; é capacidade, amor, carinho, amigo e inteligência; é ter um futuro; ficar perto de alguém; é um prazer que a gente quer ter; é receber alguém. Ele te respeitar e você respeitar ele também; é receber alguém; amar e ajudar; é ter uma família e amigos; é amar, pensar, respeitar; é felicidade, compaixão; amigo; paz, estudar; é dever; é ir a alguma coisa que você tem vontade; é quando as pessoas têm tempo pra brincar e jogar bola e viver.*

Com a palavra AMIGO surgiram as seguintes respostas:

*é um presente pra nós, é um irmão; é repartir as coisas com os colegas e amigo é um presente de Deus; eu tenho muitos amigos na escola; é aquele que é amigo; é respeitar e cuidar um do outro; é ser bonzinho e emprestar; é ajudar nas*



*tarefas; é respeito, harmonia; brincar, compaixão, amor; adorada; é amizade; amizade, carinho, respeito ao colega; é alguém que brinca com a gente; companheira, que vai em todo lugar, faz tudo pelo amigo é companheira; é um presente para um amigo;*

A respeito da palavra FAMÍLIA apontaram:

*é o nosso lar; é pessoas reunidas amando e trocando ideias e sentimentos; a minha família tem muito amor; é aquela família que tem amor, paz eu tenho uma família feliz; é ter alegria; é ter pais e irmãos; união, paz; é respeito, amor, educação, fazer menos violência; é felicidade, viver em harmonia; é o pai e a minha mãe, ela passar a mão na minha cabeça e diz que me ama; é amor, paixão; respeitar os pais, união com a família; é alguém que cuida da gente; é irmão, irmã, pai, mãe, vô, vó, todos juntos; são as pessoas unidas; parte da gente;*

Com a palavra CARINHO escreveram:

*repartir com os outros; é você não ferir os sentimentos do outro; é quando você dá um carinho na sua mãe ou pai; é quando os pais dão carinho e respeitar, caridade; é quando o pai ou a mãe dá carinho para a filha ou filho; alegria, amizade, inteligência, união; é quando nós se machuca e nossa mãe cuida de nós isso é carinho; é amar; é carinho; é amor, feliz, paixão; lua de mel, acariciar a*

*cabeça; é mexer na cabeça dos animais; (um dos alunos desenhou um coração).*

A partir da palavra AMOR escreveram:

*é carinho e respeito entre todas as pessoas (desenha coração flechado); é caridade; amor entre duas pessoas; é amar as pessoas, saúde, respeitar a mães os pais e carinho; é a paz e o respeito; é amar e respeitar as pessoas do jeito que eles são; é casar; é respeitar; ajudar as pessoas nas horas mais difíceis e ajudar uma pessoa acidentada; quando você gosta de alguém; ajudar nas coisas difíceis; adorar, ser bonzinho; é cuidar, proteger, paixão, saudade, respeito; é paixão, é saudade, é respeito e sexo; o AMOR é quando uma pessoa gosta de outra e não se separa nunca e dá a vida para ficar quando ama, e quem ama não esquece (pontuou com coraçãozinhos e escreveu dentro de um coração); é carinho tudo de bem; é carinho, respeito, é gostar; é defender a pessoa que a gente gosta; é felicidade.*

Em síntese, posso apontar que o papel da escola para esses alunos é o de transmissão de conhecimentos, o local onde a aprendizagem acontece, com suas regras e normas a serem obedecidas e que, estando na escola, caminham para um futuro com a projeção de alcançar um trabalho. Vislumbram a possibilidade de serem mais inteligentes, o que confirma o papel da escola como *lugar do conhecimento*. Quanto ao prazer, a maioria das respostas assinala o reconhecimento de *fazer o que se tem vontade*. Apenas duas respostas destacam

que estudar é uma atividade prazerosa. É restrita a evidência de prazer na maioria das atividades, por isso, destacam como prazerosa a possibilidade de estar-junto com os colegas.

A respeito da palavra amigo, apontam para a satisfação em ter alguém com quem se possa contar, brincar e que a amizade se configura com a existência do respeito mútuo, da solidariedade e do companheirismo. Ressaltam: *ter um amigo é um presente de Deus*. Em algumas observações de sala de aula constatei a dor que sentem quando por motivo de conflito rompem-se os "contratos" de amizade. As crianças gostam da presença dos colegas, pois ao seu lado ajudam a escapar das dificuldades e inseguranças que encontram no espaço escolar. Talvez, para amenizar a frieza de outras relações tecidas nesse ambiente.

Sobre a família revelaram que esta é fundamental para a sua segurança e educação. Alguns retratam a importância da união da família; outros lembram as expressões de carinho e amor transmitidos pela mãe. Associam também a felicidade ao ter uma família que viva em paz. Os relatos reforçam a idealização da família enquanto instituição nuclear, que deve ser mantida e garantida pelo amor e união dos seus membros.

Ao pensar sobre a palavra carinho, remeteram para a lembrança do cuidado de suas mães para com eles, ou ao romantismo, quando se referem à *lua de mel* dos pais. Onde está o carinho na sala de aula e nos demais espaços da escola? O carinho na escola é exemplificado pelas crianças apenas nas relações de amizade entre colegas. A respeito do amor apontam para significações baseadas nas concepções do cristianismo, onde está latente a noção de amor ao próximo e a vinculação deste com a benevolência, ou associado às relações entre pais e filhos e entre homem e mulher (o amor romântico) o que é evidenciado pelo simbolismo do coração flechado.

Os alunos solicitavam que trouxesse outra história para contar e eu observava que esse momento era praticamente o único em que conseguiam se concentrar, prestar atenção no enredo; ficavam curiosos e boquiabertos. Quando ouviam as histórias pareciam estar "viajando", usavam a imaginação para visualizar o que era contado. Diante desta constatação, compartilhei com eles um conto intitulado *A escola dos meninos felizes*<sup>50</sup>, cuja trama retrata o cenário de uma escola onde é possível ser feliz com a aprendizagem que se dá pelos sentidos; ela valoriza espaços para o brincar, saborear o gosto dos alimentos, cheirar o perfume das flores e o desfrutar do prazer de uma carícia sobre a pele das mãos. Nesta escola a criatividade é exercitada, pois é possível seguir *as pegadas das fadas e cavalgar sobre as nuvens*.

Em seguida, solicitei à turma da quarta série que escrevesse sobre momentos felizes e tristes vivenciados na escola. Em relação aos *momentos felizes* relataram:

*Quando eu tirei 10 na prova; quando eu tiro nota boa e quando eu entrei aqui; aulas de educação física; quando tirei 10; quando eu estou estudando; ter amigos na escola, ter uma professora legal, poder estar com a professora Sílvia e ser amiga da professora Sílvia; rezar, estudar, escrever, quando a professora fala, brincar, desenhar, correr, sorrir, quando chego na escola, quando bate o sinal, quando a professoras chegam na escola e na sala, quando a gente joga lixo no lixo ou quando a gente vê alguém jogando no lixo; as provas que tiro 10; quando tem amigo secreto; aprender, voltar para casa*

---

<sup>50</sup> Texto de autoria de PAUSEWANG, Gudrun e ilustrações de STEINEK, Inge, publicada pela Ed.Loyola em 1989. A tradução é de Gabriel C. Galache.

*inteligente, quando conheci a professora Sílvia e quando eu tirei 10 na prova; quando faço as coisas certa e tiro 10; o primeiro dia de aula; aconteceu na minha primeira escola onde eu conheci amigos que me acolheram sem me conhecer; quando brincamos, subimos nas árvores, amigos novos e não ir para a agenda; jogar lixo no lixo.*

Para Misrahi (2001, p.18): *a felicidade é o "equilíbrio perfeito ou a feliz relação entre o que está dentro e o que está fora, equilíbrio mais conhecido pelo nome de alegria".* Os momentos alegres são os vividos com maior liberdade e autonomia propiciada nas aulas de educação física, na corrida, nas brincadeiras. Em situações que geram expectativa de novidade, como *quando conheci a professora Sílvia*, e a maioria enfatiza a felicidade em *tirar 10*, o que é o resultado da importância dada à avaliação enquanto resultado da aprendizagem. Os momentos de interação com o Outro, nesse caso, os colegas, o que confirma que apenas *a relação concreta ao outro oferece ao indivíduo a plena justificação de sua existência*, pois existimos em relação.

Em relação aos ***momentos tristes*** exemplificaram:

*quando riram de mim; quando faço coisas erradas e tiro nota baixa; quando a professora briga comigo; quando não temos educação física; quando me falta alguma coisa e eu não posso estudar e quando eu não entendo as atividades; as brigas com os amigos e amigas, quando alguém falta; quando eu tirei zero e quando eu caí; quando a cantina sumiu e eu fui para a Direção; quando quebrei meu nariz, ele*

*doeu muito e eu tive que operar; quando a professora pegou a minha agenda; quando me bateram; quando eu apanhei na escola; ir para a agenda, brigar com os amigos, criar confusão, criar brigas e não ser mais amigos dos outros; quando jogam lixo no chão isso é errado.*

As situações narradas pelas crianças e caracterizadas como ocasiões tristes revelam o desconforto que sentem quando há conflitos na relação estabelecida com o Outro e há pressão com os mecanismos de controle, como a avaliação e a "agenda". O sofrimento, assim como a felicidade, é inerente à existência humana. Mas estamos inseridos numa cultura que prestigia mais o sofrimento, o que acontece pelos processos de exploração do trabalho, nas discriminações sociais, nos micro poderes, nas enfermidades, nos aprisionamentos, nos desejos e emoções reprimidos. Através da história da humanidade o sofrimento é demonstrado na arte e na filosofia e o culto ao sacrifício é transmitido pelo cristianismo, exemplificado na crucificação de Jesus, tempos depois admitido como caminho da salvação. Assim, a escola como espaço de saberes acaba por refletir essa "cultura do sofrimento", reservando pouco espaço para o prazer e a liberdade, os constituintes da alegria.

Com os alunos da segunda série narrei a mesma história e em seguida os convidei para um passeio pela escola. Pedi para que me levassem aos lugares que consideram *felizes* na escola. Os lugares escolhidos pelas crianças foram: *A capela, a cantina, o ginásio de esportes, o campinho, a sala de informática e o pátio*. Onde acontece uma maior interação entre as pessoas, os jogos e as brincadeiras; considerados pelos alunos como a possibilidade de sair um pouco do espaço

da sala de aula; onde é possível *fazer coisas diferentes e/ou fugir da rotina das aulas.*

A sala de aula não foi citada como um lugar feliz por nenhum dos alunos, o que nos convida a reflexão, pois é o local da escola onde passam a maior parte de seu tempo. Nas palavras de Mirashi (2001, p. 101):

[...] alegria de ser e estar, alegria experimentada no mundo, alegria oriunda da consciência de existir plenamente num mundo significativo e intenso. Para atingir esse nível de intensidade existencial, é evidentemente necessário ligar pensamento e sensibilidade.

Pensamento e sensibilidade me fazem enxergar a ausência de uma pedagogia do afeto na escola.

De acordo com Sousa (2010, p.100).

Uma pedagogia do afeto é aquela que prestigia a vida em todas as suas dimensões, que autoriza às pessoas uma aprendizagem vivencial de como atuar na sua permanência, mesmo se sabendo impermanentes. O prestígio à vida só é possível quando ancorado em relações de amor, que propiciem aos estudantes e aos professores entrar em contato com as emoções que constituem e conservam a coexistência social.

Em outro encontro<sup>51</sup>, que denominei como *Oficina de Imagens*<sup>52</sup> apresentei aos alunos, no centro da *Roda*, figuras com situações de afeto entre pessoas e pedi para que observassem por alguns instantes; e depois, que relatassem para o grupo os significados. As crianças não conseguiam olhar as figuras sem comentá-las, apesar do meu pedido de silêncio. Neste dia, a acomodação nos colchonetes foi mais rápida e tranquila. No momento em que estavam próximas umas das outras, as crianças não resistiam sem tocar no colega e brincar um pouco; mas não houve tanta disputa de lugares como antes, pareciam estar mais acostumados à proximidade e ao toque.

Em meio a várias figuras, a identificação do jogador de futebol foi rápida e acompanhada do comentário: *olha lá o Alexandre Pato!* Revelando a influência da mídia nas suas percepções e opiniões. Quando perguntei sobre o que sentiam olhando para as figuras, alguém rapidamente respondeu: *nada!* Essa resposta mostrava o quanto é difícil para a criança parar e sentir. Depois das escolhas, novamente tentei acalmá-las com outras perguntas: por que a escolheu? O que chamou mais atenção? Quais lembranças trazem essas figuras? O que significa para você? Apareciam os seguintes comentários:

*a felicidade, o amor, o carinho, a paz e mais algumas coisas; porque Jesus está com umas crianças, é a paz? O carinho, felicidade, esta figura muito interessante porque demonstrou muita paz; amor, carinho, compaixão; o pai demonstrando*

---

<sup>51</sup> Com alunos da quarta série no período matutino e com os alunos da segunda série no período vespertino.

<sup>52</sup> Roda de Conversa realizada em 14 de junho de 2010.



*muito amor à filha; dia dos namorados, amor, felicidade; essa figura me lembra a reza porque eles estão se abençoando. Não importa o lugar; dois irmãos fazendo carinho; escolhi porque é o amor de mãe, proteção, cuidado, paz, carinho; essa figura a mãe com dois filhos, e porque ela tá dando muito carinho e os três são muito felizes; o amor, o carinho, a alegria, e não ficam só por interesse; mesmo a mãe sendo viúva trata os dois filhos com carinho, ela não fica triste porque...; amizade, carinho, alegria, são todos amigos; é um jogador e eu sempre quis ser um atleta (nesse momento um aluno ri, os dois trocam olhares: um rindo e debochando o outro triste e chateado) o gesto das mãos em forma de coração que o jogador faz para ele significa paz e amor; o carinho da filha com a mãe, acho que é o dia das mães; dois amigos, porque eles brincam juntos, podem até ser irmãos.*

As figuras de afeto foram associadas, pela maioria das crianças, com as relações estabelecidas dentro da família. Relembavam o afeto recebido de pais e mães e estendiam aos demais, como seus irmãos. As demonstrações de afeto vivenciadas por elas acontecem quase que exclusivamente nas relações familiares. Uma das figuras escolhida suscitou uma breve polêmica na interpretação, quando a criança enunciava: *achei engraçada porque tem dois homens aqui. Acho que são gays* (risos). E a professora fez imediata intervenção: *será? Será que não é um pai e um filho?* A atitude da professora buscava, como tentativa, escapar o olhar da criança, talvez para que a turma não entrasse na conversa sobre sexualidade

e com isso, abafar a curiosidade acerca de orientações sexuais que diferem das escolhas heteronormativas, como por exemplo, dos homossexuais. Pude perceber a dificuldade da professora com a temática, o que pode refletir uma carência dialógica de toda a escola. O interessante é que a criança insistia em sua curiosidade e ironizava: *ah! Professora, um careca e um velhinho de cabelos brancos?* Neste momento, a turma se agitava para expressar sua necessidade de discutir a questão; cada um queria emitir a sua opinião, então, outra criança continuou: *são dois homens gays* (risos). E questionavam entre eles: *tu és contra isso? Ou não?* O colega respondia: *eu não. Sei lá.* Um terceiro aluno corrigiu: *é homo, homossexual.*

Esse acontecimento desvenda que a escola ainda vive a escassez de espaços para conversar sobre sexualidades, uma curiosidade de educandos e educadores. Pode apontar também que o preconceito com relação ao homossexualismo persiste na vida curricular, talvez em função da falta de formação continuada específica que habilite os profissionais para abordar temas, até hoje considerados polêmicos. Quanto às crianças, estas não têm receios em abordar a questão. O fato de a escola não assumir a reflexão sobre sexualidades contribui para que se perpetuem os preconceitos contra as pessoas e suas diferenças, identificadas como minorias que lutam pela igualdade de oportunidades sociais, para alcançar o respeito que merecem.

Esse episódio emblemático para pensarmos os avanços relativos a estas reflexões nos diz que a escola, como outras instituições, vivencia limites e possibilidades de implicar-se com as conquistas da sociedade civil, com a democracia e os interesses coletivos. Uma suposta minoria não deve debater outras minorias, ou seja, este não é assunto para crianças. Mas

é importante ressaltar que as formas reguladas de comunicação e poder são multidirecionadas.

Não são os professores que "oprimem" os alunos, nem os diretores que submetem os professores, mas todos eles são sujeitados no interior desses maciços conjuntos de capacidade - comunicação - poder (KOHAN, 2003, p. 79).

As inscrições corporais que guardamos derivam de experiências opressivas sobre nossa sexualidade e isso deságua também na escola. Ao final da atividade e com o tema da sexualidade aquietado, a turma traduziu as figuras nas seguintes palavras: *paixão - cuidado - harmonia - compaixão - roda - rosa - calma - alegria - gay - felicidade - ajuda - sexo - paz - pessoas - carinho - sentimentos - amor - amor a Deus - transar - toque*.

Na Roda seguinte propus conversar com as crianças sobre a interpretação que fazem das palavras citadas por eles no último encontro. Não era possível falar sobre cada palavra citada. Mas, se fez necessário abordar as palavras, *cuidado e toque*, para que fosse amenizado o desconforto presente: cheguei à escola por volta das oito horas da manhã e algumas crianças logo vieram ao meu encontro, me abraçaram e me receberam com sorrisos. Seguiram disputando um espaço para agarrarem o meu braço e caminharem comigo pelos corredores da escola até a sala de aula. Cumprimentaram-me com um beijo no rosto. Ao entrar na sala, a agitação era grande, tive enorme dificuldade em acalmá-las, logo percebi que não era aquele um movimento habitual.

A professora me pediu licença para resolver um problema e se retirou da sala. Comecei a conversar com as crianças e o desespero delas era porque um colega da turma

havia agredido outro, das séries finais do Ensino Fundamental. Os alunos produziam opiniões, mas se mostravam preocupados com o colega que chorava desolado; tentavam acalmá-lo, e tudo parecia em vão. O choro e o desespero do "agressor" era consequência do pânico de ter que comparecer diante da Direção e levar a *agenda* para que nela postassem também a assinatura da orientação educacional, ritual típico para comunicar aos familiares a ocorrência.

Considereei oportuno dialogar com as crianças sobre as palavras *cuidado* e *toque*. A Roda estava tensa, pois as emoções permaneciam latentes; os educandos mexiam seus corpos nas carteiras, como se estivesse sentados em espinhos. Fiz referência a essas duas palavras no sentido de contribuir para que pensassem sobre modos de tocar o Outro, de cuidar para não lhe causar desconfortos e o cuidado como uma atitude de reconhecer o Outro como legítimo. Comecei perguntando ao grupo como gostavam de ser tocados pelos colegas e quais os toques que causavam desconfortos. A maioria considerou o abraço como o melhor contato entre eles, apesar de raro; e desconfortáveis, as "brincadeiras" de agarrar, os empurrões, beliscões e tapinhas. Como conflitos vividos pelas crianças, argumentos de compreensão podem ser inspirados em Restrepo (2001, p. 32), quando diz:

A escola, autêntica herdeira da tradição audiovisual, funciona de tal maneira que a criança, para assistir à aula, bastar-lhe-ia ter um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo. Se pudesse fazer cumprir uma ordem dessas, a escola pediria aos alunos que viessem apenas com seus olhos e ouvidos, ocasionalmente acompanhados da mão, em

atitude de segurar um lápis, deixando o resto do corpo bem resguardado em casa. 'Olhar e não tocar chama-se respeitar' é uma expressão que exemplifica o desejo do mestre de excluir qualquer experiência que possa comprometer o aluno na proximidade e intimidade.

O distanciamento corporal admitido pela cultura ocidental fortalece as inseguranças e conflitos entre as crianças na escola, já que ali carecem ainda mais de contatos. E se não há espaço para o contato, a carícia<sup>53</sup> fica ainda mais restrita, especialmente em tempos de muitas violências praticadas por adultos, e que afetam a integridade da criança. A intromissão do tato, do gosto ou do olfato na dinâmica escolar é vista como ameaçadora, pois a cognição ficou limitada aos sentidos que podem exercer-se mantendo a distância corporal. Essa postura reforça a aversão a sensorialidade e à singularidade. Acaba por avigorar uma educação pautada numa concepção de razão universal, distante de sentimentos e afetos.

Quando a mão, arrogante, insiste em possuir o outro, deixa de ser seda para tornar-se garra, fracassando o encontro e abrindo-se passagem à incorporação. A singularidade é devorada. A possibilidade

---

<sup>53</sup> Contatos e carícias produzem efeitos emocionais e viscerais em nosso corpo. Do ponto de vista psicológico, as carícias reduzem a repressão sexual e a tendência ao autoritarismo, facilitam a integração da identidade e induzem um aumento da autoestima. Quando uma pessoa se sente amada e acariciada por outra, de fato reforça o próprio sentimento de autoestima e valoriza o próprio corpo (...). Sob o aspecto orgânico, inicia-se junto a essas reações, uma série de processos neuroendócrinos que elevam o tônus muscular. A propósito deste assunto ver Toro (2005).

de diálogo desaparece. A ternura é substituída pela violência (RESTREPO, 2001, p. 52).

Nesse entendimento, o que fazemos com nossos corpos nunca é trivial. Assim como nossas ações, nossos movimentos e a maneira como conduzimos nossa corporeidade afetam e são afetados pela convivência. Culturas opressivas nos orientam para o jeito de ser produção, trabalho, nossas ações estão voltadas para alcançar um fim. Nesse movimento realizamos as atividades cotidianas permeados pela insensibilidade para com o presente e tecemos jeitos de ser-estar com o Outro, nos quais tudo precisa ter algum propósito futuro, uma ordenação de expectativas. Nesse caminhar, quando estamos interagindo com o Outro, não estamos verdadeiramente no encontro, nossa atenção está voltada para as consequências, portanto, não vemos o Outro nem a nós mesmos nessa afinidade.

Maturana (2003, p. 70) sistematizou o significado de *neotênia* como expansão e conservação da infância na vida adulta. Ele ressalta que quando a criança cresce num ambiente que conserva a *neotênia*, onde o brincar ganha sentido, onde se sente aceita na sua corporeidade, compartilha vivências de respeito mútuo com os adultos e assume com amorosidade relações que o autor denomina *materno-infantis*. Nessas relações, as crianças podem conviver com o adulto organicamente e bem integrado ao mundo social. É através do *dever cultural* que o humano pode conservar-se ou perder-se. É por isso que a educação é um processo de transformação na convivência, e o ser humano se conserva ou se perde no *dever* da história, através da educação. Pode-se perguntar, então, qual o papel da EDUCAÇÃO nessa perspectiva.

Colocar a escola como lugar de conhecimento parece contrário às determinações institucionais que obrigam o

professor ou a professora a atuarem como agentes que devem corrigir o ser dos alunos, e não o seu fazer. Conforme Maturana (2003, p. 33),

[...] a correção do fazer não constitui uma ameaça, porque, ao fazê-la, são especificados os limites dentro dos quais ocorre, segundo as coerências próprias do fazer que se deseja, sem referência a sua identidade.

Além disso, cuidar da formação humana e capacitação requer que se recupere, nas práticas educativas, o valor da infância e a legitimidade da criança como atitudes que ressaltam a beleza do espaço educacional para a convivência na biologia do amor. Nesta biologia estão as disposições de amor, de encanto com o ver, com o ouvir, cheirar, tocar e refletir.

O que pude sentir e ver nos encontros com as crianças? Que a afetividade do ser criança, tanto quanto do ser professora, está recolhida, aprisionada pelas normatividades que amordaçam o prazer da convivência, das aprendizagens mútuas, oportunidades para que cada um se apresente com o que já é em processo de estar sendo. Onde se possa reconhecer a importância do Outro, sem determinações, a partir das sensações manifestadas abertamente. O espaço da sala de aula ainda é limitado aos horários rígidos, ao plano de ensino e às normas disciplinares. Os profissionais responsáveis pelo processo de ensinar-aprender buscam reinventar a sala de aula para possibilitar que afetos qualitativos tornem-se livres.

Não quero aqui generalizar os acontecimentos, até porque já sei que o afeto está presente nas relações das participantes da pesquisa, mesmo quando atrofiado na convivência em geral, ou manifesto às avessas. Por isso, não

posso deixar de relatar o que uma criança falava enquanto as lágrimas se dissipavam sobre sua face: *gosto da professora. Mas ela me tira do sério. Com aqueles conteúdos que não têm nada a ver. Eu queria que ela ensinasse coisas mais difíceis, mais animadas, eu me canso facilmente.* Enfatizo que nada do que acontece na escola é sem autoridade, tanto a lágrima quanto o sorriso das crianças revelam abundantes possibilidades que me convidam a ampliar o olhar para ver além do que está dado.

Há insuficiência de cuidado com o Outro, de uma convivência que promova a cura a que Heidegger (2005) se refere, no sentido de antecipar-se ao bem-estar da vida, o que só acontece em relações de reciprocidade, de mútuo cuidado. Essa experiência que vivi com as educadoras e com as crianças participantes da pesquisa acordou meu desejo de perspectivar outros modos de nos tornarmos "achadouros de infâncias", como sugere Manoel de Barros (2003, p. 19):

[...] acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu gostaria de dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro dentro de grandes baús de couro. Os baús



ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. [...] Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Finalizo essa pesquisa, mas não encerro meu comprometimento político, afetivo e pedagógico com a escola pública e com a educação das crianças. Compromissos guiados pelas aprendizagens dessa experiência. Com os participantes da pesquisa desnudei-me de minhas certezas para redescobrir os encantos da dúvida e a agonia do imprevisível, pois em cada atividade vivenciei o não saber, as oportunidades para compartilhar meus saberes e misturá-los aos do grupo. Minha gratidão a essas pessoas e à escola. Suas disposições afetivas forneceram os fios com os quais fui tecendo essa dissertação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É hora de pensar o próprio processo de chegada, onde novo ponto de partida se anuncia. Não como uma marcha linear permeada apenas pelo período da pesquisa, mas como uma temporalidade de entrada e permanência nos espaços percorridos, no cotidiano complexo da escola onde construí com os participantes desse trajeto diálogos pautados por uma razão emocionada. Nele me coloquei aberta à espera do Outro, ao encontro, expondo-me ao risco de afetar e ser afetada na constituição do conviver.

Ao finalizar meu trabalho acredito ter encontrado algumas respostas para a pergunta dessa dissertação, a qual movia minha jornada desde os primeiros passos da pesquisa. No entanto, essas possíveis respostas e/ou considerações finais são inconclusas e provocadoras de outras inquietudes, as quais resistem ao esgotamento da reflexão. Sem querer "fechar" a conversa acerca da temática da afetividade, meu desejo é conservar a vivacidade do inacabamento das minhas transitórias elucidaciones.

Na trajetividade deparei-me com o ver e o ouvir que transitam pelo cotidiano escolar com sua polifonia, com a pluralidade de sujeitos que a compõe, o que me levou ao exercício de reencontro com minha história de vida. Pude reacender minha paixão pela educação no emaranhado dos problemas, nos objetivos do trabalho e no estilo do estar-junto que fomos capazes de ornar. As reflexões nasceram progressivamente, mas me permitiram sentir com toda a minha corporeidade prazeres e desconfortos que afirmavam a complexidade das relações.

Os aspectos sistematizados a partir do campo da pesquisa provocaram em mim e no grupo os deslocamentos

necessários, certas indagações apresentadas e sentidas, que alteraram o nosso jeito de entender a educação como manifestação dos processos de convivência. Confusa muitas vezes, atenta em outras, aprendi a lidar com a minha postura ansiosa, que acreditava tudo poder descobrir, achar o novo que estava escondido na escola e que seria desvelado com os encontros. No entanto, tantas inquietações levaram a uma aprendizagem visceral, com dores corporais que percebia no retorno, na escrita densa e tensa, sempre emocionada pelo reviver dos afetos e da própria solidão para compor um texto que dissesse, polifonicamente, o que integra a aventura de se fazer pesquisadora.

Uma solidão aparente, porque a companhia dos autores tornava-se viva através das leituras que eu fazia de suas obras. Sabia que a solidão contém, dentre outras significações, espectros de sabedorias, é a boa solidão da qual nos fala Nietzsche (1992, p. 32): "[...] escolham a boa solidão, a solidão livre, animosa e leve, que também lhes dá direito a continuar bons em algum sentido!". Essa apropriada solidão era necessária para organizar os pensamentos e acalmar as aflições do cotidiano.

O trabalho de sistematização do conhecimento realizado através desta dissertação buscou nas narrativas das histórias de vida das professoras, das crianças e da minha própria, possibilidades de observar e de interpretar como os laços afetivos são tecidos nas relações de ensino e aprendizagens. Nesse sentido, acredito que a escola, embora reproduza os paradigmas de uma cultura tanática que imprime rituais de sacrifício e desprazer à aprendizagem é, paradoxalmente, um lugar onde a vida ganha potencialidades. Essas potencialidades estão nos sujeitos, pois são eles os coautores dos enredos que inauguram suas histórias de vida, com desdobramentos também no cotidiano escolar. Para mim, esta constatação

aponta que os professores, quando podem acessar a uma formação que oportuniza a aprendizagem de uma Educação Biocêntrica, guiam seus olhares para a infância como devir, no presente da convivência, "aqui e agora". E isso poderá fazer da escola um lugar de relações afetivas, em que cuidar mutuamente torna-se o destino pedagógico.

Ouvir as vozes das crianças - muitas vezes silenciadas - na escola foi um desafio, pois suas palavras tiveram que ser contextualizadas com aquilo que experimentam nas relações. No desejo de tecer explicações provisórias recorri algumas vezes aos poetas, para "dizer e não dizer", duvidar e embelezar o que escrevia. As narrativas das professoras e dos educandos sobre afetividade evidenciaram que:

- a) Na escola, a afetividade é considerada nos discursos dos educadores como tema relevante. No entanto, ao olhar a dinâmica que entrelaça o aprender e o ensinar; ao considerar como pressuposto a afirmação da centralidade do conviver no processo educativo, o qual tem como base a análise dos laços de afetividade que são construídos pelos sujeitos envolvidos nesta relação, é possível dizer que não existe um interesse, por parte dos educadores, pelo modo como seus gestos afetam os educandos. Talvez porque desconheçam como afetam e são afetados no interstício das relações interpessoais.
  
- b) O conceito de afetividade é assimilado pelos educadores de forma limitada, quase sempre como troca de carinho. Pautada na ideologia das competências, a práxis pedagógica oportuniza raras atitudes de solidariedade com o Outro, portanto, o encontro é tecido, na maioria das vezes, por afetos cujas características são pouco qualificadas. Na dinâmica desse processo, crianças e adultos esforçam-

se para atender às expectativas da instituição e criam comportamentos automatizados, autorizados pelas normatividades e voltados para um fim a ser alcançado, o que previne ante o viver "aqui e agora".

- c) Os conteúdos escolares ocupam o tempo do *estar-junto* e a preocupação das educadoras. Ensinar é apreendido como atitude de repassar os conteúdos contidos em uma grade rígida e desconectada da realidade dos educandos. Dessa maneira, o maior desafio das professoras é descobrir maneiras outras de motivar os estudantes, especialmente os que apresentam as construídas dificuldades de aprendizagem.
- d) O distanciamento corporal exigido entre educadores e educandos é evidenciado desde a arquitetura escolar, o que inclui a sala de aula, que instala as professoras à frente dos estudantes. A falta de liberdade para os movimentos corporais das crianças cria aprisionamentos nas carteiras, o que é agravado pela exigência de cumprir as normas, pela ordem para que "fiquem quietos", sem deixar transparecer sentimentos e emoções. É a lógica do dever-ser que rege a vida: não deve conversar, não deve tocar o Outro, não deve ser um sujeito. Para transgredir essas normas os educandos se tocam, mas em geral de maneira violenta, confundindo a carícia com o agarrar.
- e) Para os participantes da pesquisa, a escola é o lugar da produção do conhecimento formal, apenas volvido para a capacitação, para o trabalho, desvinculado da formação humana, aquela que reconhece o Outro como legítimo outro na convivência. Esse olhar inviabiliza a

criação pedagógica de momentos e espaços apropriados ao estabelecimento de interações sociais, capazes de promover o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, unido por uma afetividade qualificada.

- f) É possível assegurar, então, que a maneira como estes sujeitos se relacionam distingue os laços afetivos. Nessas relações há um esforço por parte das educadoras em não expressar sua afetividade, dado que as emoções são controladas e que a afetividade é confundida com ameaça a sua autoridade, ou "falta de domínio de classe". Ou seja, laços tecidos de maneira frouxa podem deixar transparecer intimidades, então, é mais adequado não abrir espaços para o vínculo que afeta a relação indissociável entre ensinar e aprender, ainda que essa postura retarde o encanto dos estudantes com o conhecimento escolar.
- g) A educação transmitida pela escola não está atenta aos artefatos que produzem o atrofiamento da inteligência afetiva, aos "antolhos" que limitam uma visão do mundo guiada pelo cuidado. Educadoras e educandos não se sentem satisfeitos com o ambiente profissional em que atuam e estudam.
- h) Os desígnios da educação raramente são mediados pelo movimento de encontro com a vida, que tenha como fundamento ético-estético as relações à gestão do cuidado. No entanto, participantes da pesquisa expõem uma disposição afetiva para cocriar os processos de vivência e com-vivência, desde que este espaço lhes seja oportunizado na organização escolar.

- i) A infância é concebida como uma temporalidade etária e linear vivida pela criança. Como uma fase de potencialidades, mas como possibilidade de vir a ser. Antagonicamente, essa potencialidade descaracteriza a criança e a transforma em tábula rasa, passível de ser moldada. Anula o que ela tem de espontaneidade e criatividade. Sua experiência na escola é marcada pelas normas e pelo poder disciplinar, o que favorece para conduzir as crianças numa mesma direção, precisa, sem levar em conta as singularidades. São vistas, ao mesmo tempo, como *adultos em miniatura*, que precisam de proteção no sentido da vigilância. Nessa rede a escola ainda carece de uma compreensão afetiva do conceito de infância, e enquanto este não é aclarado no contexto curricular, a escola segue com práticas que adulteram a infância e sedimentam os processos adultocêntricos.

No encontro com as professoras e as crianças participantes desta pesquisa aprendi que é necessário vivenciar as teorias com base num *Princípio Biocêntrico* (TORO, 1993), uma vez que a partir de experiências vividas as educadoras começam a oportunizar aos educandos aprendizagens conectadas com a vida. Nesta formação, educandos e educadoras podem experimentar o prazer da convivência e tecer laços afetivos qualificados pelo cuidado mútuo. Para isso é necessária uma escola interessada na *Gestão do Cuidado* (SOUSA, 2006), em que as atitudes buscam antecipar-se ao bem-estar do Outro, onde os gestos desnudam-se como expressões de solidariedade e generosidade. Nesse cenário, o Outro é reconhecido em sua legitimidade e sua corporeidade é sintonizada com as aprendizagens, com respeito às diferentes culturas com as quais podem aprender e vincular-se a uma biologia do

conhecimento. Para tanto, as emoções merecem uma escuta sensível, afinal, todos e todas existimos por relações de interdependência.

Se eu quiser, mesmo agora, depois de tudo passado, ainda posso me impedir de ter visto. E então nunca saberei da verdade pela qual estou tentando passar de novo - ainda depende de mim!

Clarice Lispector (1994, p.92)





## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 5ª ed.

ALVES, Rubem Azevedo. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. 3ª ed. Fundação Educar, 2006.

ALVES, R. (2002) **O sabor do saber**: a arte de produzir fome. Disponível em:  
<<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=5692>>.  
Acesso em: 09 de julho de 2009.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1998.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martinz Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARBERO, Jesús Martín. De los médios a las mediaciones - Comunicación, cultura y hegemonía. México Gustavo Gili. Trad. Dos meios as mediações - comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro. Editora: UFRJ, 1987.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo, Cultrix, 1989.

BAUMANN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 34. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boff/dd>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Educação e Cuidado na Primeira Infância**: grandes desafios. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, OECD, 2002.

BRASIL. **Os serviços para a criança de 0 a 6 anos no Brasil**: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas. Brasília: UNESCO, 2003.

BRASIL. **Fontes para a educação infantil**. Brasília: UNESCO. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTAÑEDA, Carlos. **Os ensinamentos de Don Juan**. Ed. Europa - América PT, 1995.

CAVALCANTE, Ruth et al. **Educação Biocêntrica: um movimento de construção dialógica**. 4 ed. Fortaleza: Edições CDH, 2007.

CORALINA, Cora. **PARA LER E PENSAR**. Cora Coralina: Biografia e Poemas. Disponível em: <<http://www.paralerepensar.com.br/coracoralina.htm#NÃO%20SEI>>. Acesso em: 02 de setembro 2009.

DESCARTES, R. **Os princípios da Filosofia**. Lisboa: Guimarães Lisboa, 1998.

DORNELES, Malvina do Amaral. Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação. **Anais da 26ª Reunião da ANPED**. Poços de Caldas, MG, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Olanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Petrópolis. Vozes, 1972.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: BORDINI, Jussara e GROSSI, Esther Pillar (orgs.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992.

GOFFMANN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Saúde comunitária: pensar e fazer**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação Biocêntrica: o presente de Rolando Toro para o pensamento pedagógico**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2009.

GONSALVES, Elisa P.; LIMA, Sinfrônio. Educação biocêntrica, educação selvagem: a contribuição de Rolando Toro. In: LUCENA, Ricardo de F. (et all.). **Temas contemporâneos em educação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

GOMES, Icléia Rodrigues de Lima e. **A escola como espaço de prazer**. São Paulo: Summus, 2000.

GRAMBRA, R. **História da Filosofia**. Lisboa: Planeta, 1993.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. São Paulo: Vozes/Universidade São Francisco, 2005.

HUMEREZ, D.C. **História de Vida**: instrumento para captação de dados na pesquisa qualitativa. Acta Paul. Enf. , v. 11, n. 3, p. 32-37, 1998.

JOBIM E SOUZA, S e KRAMER, S (orgs.). **Histórias de Professores**. Leitura, Escrita e Pesquisa em Educação. São Paulo, Editora Ática, 2003.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KOHAN, Walter O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Educação: experiência e sentido, 3).

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter O. (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DO&A, 2004.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos** - Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. MEC/SEF, 2006. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=183&Itemid=221>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

KRISHNAMURTI. **Educação e significado da vida**. São Paulo: Cultrix, 1955.

IBOR, J.J. Lopes. **El descubrimiento de la intimidad y otros ensayos**. Aguilar S.A. de Ediciones, Madri, 1952.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: experiência e sentido).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Nº. 19, Jan./Fev./Mar/Abr. 2002 (Pp. 20-8).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LA TAILLE (et all). **Wallon, Vygotsky, Piaget: teorias psicogenéticas em discussão**. Porto Alegre: Summus Editorial, 1995.

LIMA, Miriam Nogueira. "Simpósio/Colóquio Corpo e Sintoma", org.: Intersecção Psicanalítica do Brasil (IPB), *Dimensions de la Psychanalyse, e Analyse Freudienne*, Julho de 2008, Muro Alto, PE. Disponível em: [www.interseccaopsicanalitica.com.br/.../mnogueira-corpo-psicanalise.doc](http://www.interseccaopsicanalitica.com.br/.../mnogueira-corpo-psicanalise.doc). Acesso em: 20 de agosto de 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão Segundo G.H.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1998.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De Máquinas a seres vivos: Autopoiese - a Organização do Vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

MATURANA, Humberto. Transdisciplinaridade e cognição. In: CETRANS (1ª. Edição da UNESCO) **Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2002a.



MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Organização e Tradução Paula Yone Strob. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. Prefácio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

NÓVOA, Antonio et al. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PELZER, M.T.; SANDRI, J.V.A. **O Viver e ser saudável no envelhecimento humano contextualizado através da história oral**. Ver. *Gaúcha Enf.*, v. 23, n.2, p. 108-122, 2002.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRÁGLIA, Izabel (orgs.). **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. São Paulo: Cortez. 2003.

PESSOA, Fernando. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1972, pág. 379.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

PIMENTEL, Álamo. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro**. 2002. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RESTREPO, Luis Carlos. **O Direito À Ternura**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: RJ: Vozes, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução, Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Vera Lúcia de Souza e. **Estudo do Vivo: saber, ser e viver na sala de aula**. Blumenau: Nova Letra, 2000.

SOUSA, Ana Maria Borges. REVISTA PENSAMENTO BIOCÊNTRICO. **Educação Biocêntrica: tecendo uma compreensão**. Disponível em: [http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed05\\_ar+01.php](http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed05_ar+01.php). Acesso em: 10 de março de 2008.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?** 2002. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SOUSA, Ana Maria B. de. Violência e fracasso escolar: a negação do outro como legítimo outro. **Ponto de Vista - Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, v. 3/4, p. 179-188, 2004.

SOUSA, Ana Maria Borges de. VIEIRA, Alexandre e LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: CED; UFSC; Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

SOUSA, Ana Maria Borges; MIGUEL, Denise Soares; LIMA, Patrícia de Moraes. **Módulo 1: gestão do cuidado e educação biocêntrica**. Florianópolis: UFSC- CED- Nuvic, 2010.

STROCCHI, Maria Cristina. **Auto-estima: se não amas a ti mesmo, quem te amará?** Tradução de Francisco Moras. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

TORO, Rolando. **Afectividad**. International Biocentric Foundation: Escuela Modelo de Biodanza Sistema Rolando Toro. Chile, 2005.

TORO, Rolando. **BIODANZA**. Lineas de Vivencia. Escola de Biodanza Rolando Toro de Santa Catarina, 1998.

TORO, Rolando. **El paradigma biocêntrico e outros textos**. Chile, 1993 (inédito).

TORO, Rolando. Biodança e educação. In: FLORES, Feliciano, E. V. **Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2006.

TORO, Rolando. **Biodanza**. São Paulo: Olavobras, 2005.

TORO, Rolando. O mestre do afeto. **Revista Bons Flúidos**, São Paulo, nº. 131, p. 44-49, fev. 2010. Entrevista concedida a Liane Alves.

TORO, Rolando. **Teoria da biodanza: coletânea de textos**. Chile: Associação Latinoamericana de Biodanza, 1996. (inédito)

VALDEZ, D. As relações interpessoais e a teoria da mente no contexto educativo. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Art Méd, ano VI, v. 23, set./out. 2002.

VAN DER VEER, René e VALSINER, Jann. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VASCONSELOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VYGOTSKY, S. L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes 1993.

ZOHAR, Danah. **O Ser Quântico**. Uma visão revolucionária da natureza e da consciência, baseada na nova física. São Paulo: Editora Best Seller, 2003.

Diagramação  
Juliane Tomasi  
*ju.tomasi@gmail.com*