

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O LUGAR DO AFETO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA  
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A  
FORMAÇÃO DOCENTE**

**SIMONE COUTINHO SABINO**

**2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**SIMONE COUTINHO SABINO**

**O LUGAR DO AFETO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA  
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A  
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à obtenção do grau de Mestre, no Curso de  
Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Católica de Petrópolis.

Orientadora Profa. Dra. Lígia Maria M.L.  
Leão de Aquino

Petrópolis

2006

Aos meus filhos Fernanda e Fábio,  
que com suas vidas, têm se revelado  
meus melhores educadores.  
Com vocês tem sido possível fazer da minha  
vida um caminho repleto de sentidos.

*A Ligia Maria M. L. Leão de Aquino  
que foi uma parceira sensível às minhas trajetórias dentro deste projeto,  
enriquecendo-me de saberes, reconhecendo-me em minhas peculiaridades  
e iniciando-me pelos caminhos da Educação*

*A todo o corpo docente da Universidade Católica de Petrópolis cuja contribuição se tornou  
inestimável – Maria de Lourdes de A. Fávero, Stella Cecília Segenreich, Antônio Flavio Moreira,  
Lílian Ramos, Marlene de Carvalho, Pedro Garcia, Vera Werneck. Em especial, Sônia De Vargas que  
me deu a coragem necessária para prosseguir adiante na minha escolha por este projeto.*

A oportunidade de ter me encontrado com seres humanos especiais  
e inesquecíveis como Márcia Muniz, Lara Saião, Aparecida Alice, Paola Garcia,  
Alfredo Santos e, mais de perto, Gilca Napier e Margarida Pacheco.

À Simone, Gelda e Roberta em sua assistência prestimosa.

À Silvana Caçador, Aparecida de Sá (*in memoriam*) e seus sucessores que,  
ao abrirem as portas da escola para uma pesquisa de formação docente,  
nos deram a chance de realizar este trabalho  
e deixar lá algumas sementes de esperança.

Às minhas professoras 'afetadas' que colaboraram e caminharam lado a lado comigo pelos campos da  
pesquisa: Jailza, Janete, Maria Júlia, Maria Elisabeth, Margarida, Martha, Neide, Rosângela e Silvana.

Aos meus pais Jomar Dias Coutinho e Maria do Carmo Senra Coutinho que, aliados a meu tio Jair  
Dias Coutinho, me ajudaram a tornar esse trabalho possível.

Á minha filha Fernanda, companheira incansável de todas horas,  
mas em especial, no árduo trabalho de videogravação.

A Eloisa e Lucas Carvalhaes pela contribuição com as transcrições.

Á Patrícia Carvalhaes, Rosane Rios e Eduardo Coutinho que,  
mesmo sem acenos, olharam para mim nos meus momentos de cansaço e incertezas.

E todos os demais que estiveram comigo das mais diversas formas  
e em cada momento que se passou durante esses anos  
que precisei me empenhar para concluir esse desafio.

A Ana Lobo, Adrianna Senra, Cristina Rezende, José Gaspar e Vitor Arthur  
que sempre cuidaram de mim com carinho e atenção.

À Irmã Andréa, que auxiliou a reconhecer-me em meus potenciais se tornando  
assim a maior referência de educadora que tive em toda vida.

Aos meus pacientes, alunos e alunas  
que souberam me acolher mesmo  
quando eu estava menos disponível para fazê-lo.

À Fernanda Ventura, Badinha e Mara Caçador  
cuja disponibilidade e ajuda nos momentos finais vieram  
acompanhadas também de gentileza e palavras de incentivo.

"O amor, o trabalho e o conhecimento são as fontes da vida.  
Deveriam também governá-la.  
Wilhelmn Reich

E se as pessoas tomassem realmente essas concepções  
como fontes de vida, estariam talvez mais abertas  
a perceberem o mundo de outra forma e dispostas a entenderem que...  
Simone Sabino

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática  
de ensinar –aprender participamos de uma experiência total,  
diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética,  
Em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com decência e com a seriedade.  
Paulo Freire

E os educadores saberiam que...  
Mais importante do que formar é formar-se.  
António Nóvoa.

## RESUMO

A pesquisa, de abordagem qualitativa, objetiva desvelar a *afetividade* como uma dimensão pouco destacada na formação e prática pedagógicas. Sendo um aspecto constitutivo dos seres humanos, entende-se que é uma dimensão relevante no âmbito educacional, visto que a educação é um processo no qual os indivíduos se afetam e são afetados em sua historicidade como sujeitos sociais. Adota-se o estudo de Paulo Freire que salientam a importância da afetividade no processo educacional, sem dicotomizar afeto e razão, os quais, quando tratados dialeticamente, permitem uma prática docente humanizadora. As fundamentações em Freire serão ampliadas com as contribuições de Wilhem Reich, estudioso da psicologia humana, e as de António Nóvoa e de Miguel Arroyo, educadores, também defensores de uma prática pedagógica experienciada por seres humanos em sua *inteireza*. Para compreender de que forma profissionais docentes concebem e vivenciam seus afetos em suas trajetórias de vida e mais especificamente nas relações interpessoais com seus alunos e alunas no espaço escolar, o tema foi discutido, num processo crítico-reflexivo e vivencial, através de uma pesquisa-ação. Os dados empíricos da pesquisa resultaram de material coletado através questionários, registros em Diários de Bordo e Vídeo-Gravação de dez encontros com professoras durante um Curso de Extensão intitulado “A questão do afeto nas relações educador-educando sob a perspectiva dos professores”. O curso, organizado em oficinas e oferecido às docentes de uma escola estadual do município de Além Paraíba – MG, no ano de 2005, visou proporcionar às docentes o repensar de suas concepções e práticas junto a seus educandos – crianças e jovens da educação básica. A relevância da presente pesquisa está em dar destaque à dimensão afetiva e fomentar o debate sobre a relação entre conhecimento e afeto no campo do saber e viver humanos. Por fim, o estudo afirma a possibilidade e a importância de se formular propostas de formação continuada, tomando a escola como espaço profícuo para reflexão da prática docente.

Palavras-chave: Afetividade - Relações interpessoais em educação – Formação continuada – formação docente

## ABSTRACT

The research, under a qualitative approach, aims at unfolding *affection* as a dimension, which educational formation and pedagogical practice seldom highlights. As a human feature, it is decidedly relevant within educational scope mainly if we regard education as a process in which people affect and are affected in their life history as social beings. Paulo Freire's studies on the importance of affection in the educational process are applied, managing not to work with the dichotomy between affection and reason. When these two concepts are handed dialectically, they allow a humanizing teaching practice. Wilhem Reich, who is human psychology scholar, contributes and broadens Freire's ideas, along with António Nóvoa's and Miguel Arroyo's, who are not only educators but also defenders of a pedagogical practice confronted by human beings due to their *wholeness*. In order to understand how teachers conceive and handle their affections during their course of life and, in particular, with their interpersonal relationships to students *at* educational areas, this theme was talked through, under a critical reflexive approach and a dynamic process, by means of a participatory action-research. Empirical data was collected from logbooks and from video recordings made from ten meetings with some teachers through out a Extension Course entitled "The issue of affection within student-teacher relations under teachers' perspective". The course, organized in workshops and offered to public school teachers in the district of Além Paraíba in Minas Gerais in 2005, intended to provide teachers the opportunity to rethink their conceptions and practices towards their students – children and teenagers from basic education. Besides the contribution to the dialogue between knowledge and affection within living and knowledgeable human fields, the relevance of this study relies on the focus on affection as a dimension as well. At last, this work sets up both the possibility and importance of proposals on continuous educational formation, regarding school as a fruitful ground to reflect on teachers' practice.

Key words: affection; interpersonal relations in education; continuous educational formation; teachers' formation.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - O SENTIDO DE UMA PESQUISA.....	8
1.1. Da Curiosidade Ingênua à Curiosidade Epistemológica.....	10
CAPÍTULO II - QUESTÕES PRELIMINARES RELEVANTES.....	17
2.1. Tudo é uma questão de 'geração' ? .....	17
2.2. As relações entre as gerações.....	22
2.2.1 - O que os estudo sócio-históricos e antropológicos revelam?.....	25
1) Nas sociedades ocidentais tradicionais.....	26
2) Como ocorrem as relações entre adultos e suas crianças e jovens nas sociedades tribais e indígenas.....	33
2.3. Que sociedade é esta que estamos vivendo?.....	45
CAPÍTULO III - A DIMENSÃO AFETIVA NAS RELAÇÕES HUMANAS.....	47
3.1. Primeiras reflexões.....	47
3.2. <i>A afetividade como objeto de estudo: impasses e delimitação.....</i>	<i>49</i>
3.2.1 - <i>Conceituações norteadoras.....</i>	<i>53</i>
3.2.2 - <i>A diferenciação entre as unidades afetivas específicas.....</i>	<i>54</i>
3.2.3- <i>Reconceituação.....</i>	<i>55</i>
3.3. <i>O papel da afetividade na constituição do ser humano.....</i>	<i>56</i>
3.3.1. Reflexões iniciais e primeiras discussões:.....	56
3.3.2. A ação educadora dos adultos e a formação das gerações.....	61
3.3.3. Wilhelm Reich, a teoria do encourajamento e a afetividade: respostas a algumas indagações.....	64
3.3.4. A afetividade e a sociedade: do social para o individual – do individual para o social.....	72
3.3.5. Afetividade - Educação: um binômio 'indicotomizável'.....	78
3.3.6. A afetividade, a aprendizagem e a escola.....	81
3.4. Finalizando este capítulo.....	85
CAPÍTULO IV - A QUESTÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	88
4.1. Revendo percursos.....	88
4.2. Marcas históricas no processo de profissionalização docente.....	92
4.2.1. Das raízes coloniais à contemporaneidade.....	92
4.3. A formação pelos conteúdos: uma prática docente 'nos trilhos'.....	94
4.4. A dimensão afetiva, de fato, está silenciada nos currículos educacionais? Repensando o silenciamento.....	99
4.5. A pedagogia da afetividade como alternativa para uma prática mais humanizadora.....	101
4.6. O tempo não pára portanto a formação continua.....	106
CAPÍTULO V - DANDO UMA COMPOSIÇÃO Á PESQUISA: O PROCESSO EMPÍRICO.....	110

5.1. A Metodologia.....	110
5.1.1. Histórico da Pesquisa.....	114
5.2. Processo de Desenvolvimento do Curso de Extensão.....	117
5.3. Análise dos Conteúdos.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS, SE É QUE SERÃO.....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181
<i>ANEXOS</i> .....	<i>189</i>

## INTRODUÇÃO

Neste estudo, *O Lugar do Afeto na Prática Pedagógica na Perspectiva dos Professores: Reflexões sobre Formação Docente* tenho o propósito de investigar como a afetividade tem sido concebida, apresentada e vivenciada no cotidiano escolar, pelos profissionais docentes em sua prática inter-relacional com seus alunos. O foco da pesquisa está na intenção de dialetizar conhecimento e afeto, como dimensões mutuamente implicadas no processo educativo pois, me parece que o espaço ocupado até então, tem sido reduzido nos diversos campos de discussão em educação.

O meu interesse por essa temática, como objeto de estudo, resulta de inquietações que me acompanham desde a infância, decorrentes da minha percepção, no meu meio circundante, sobre a forma de relacionamento estabelecida entre pessoas adultas e o universo infanto-juvenil. Esta forma me causava estranheza, visto que este relacionamento embora socialmente habitual e, aparentemente natural, parecia-me eivado de atos, comportamentos e atitudes desumanos, desiguais, sem sentido, permeados por autoritarismos, castigos, agressões físicas, descuido, sendo identificadores de uma educação pelo medo e um ‘dito respeito’... Todavia, esta minha percepção me mostrava que inexistia o reconhecimento das crianças e jovens como quem tinha o que dizer; não sendo dada atenção para sentimentos e emoções de suas vidas, acarretando a exclusão sem explicações do universo infanto-juvenil subjugado ao dos adultos.

Ao longo de quatro décadas de existência fui construindo esta percepção e procurando respostas para as inquietações que me acompanhavam através da observação e contemplação de cenas do cotidiano, livros, filmes e histórias em quadrinhos. Também fazem parte desta busca cenários da escola, igreja, comunidade em que vivi e, posteriormente, do meio acadêmico – Faculdade de Psicologia como discente e Pedagogia como docente. Encontrei pessoas sábias, diante das quais não perdi oportunidades para aprender, para perguntar, para me fazer crescer e me ajudar a romper as amarras que me prendiam e me impediam de viver como ser humano inteiro, forma que eu sempre senti que deveria ser seguida, que implica em estar aberta à experimentação e à partilha com outros seres humanos.

A compreensão do ser humano como ser inteiro, suas relações e os caminhos para um bem-viver tornou-se a minha profissão. "*O amor, o trabalho e o conhecimento são as fontes da vida. Deveriam também governá-las*", aprendi com Wilhelm Reich, nas epígrafes de seus livros, com sua vida e com sua obra. Descobri no Curso de Mestrado em Educação, onde tive acesso à produção de Paulo Freire, que minhas tentativas de entender as *razões de ser* das pessoas, coisas e fatos tornavam-se um exercício de pesquisa. Minhas curiosidades ingênuas acabaram por se transformar em curiosidades epistemológicas. Transformei-as em objetos cognoscíveis sem perceber e agora sistematizadas nesta pesquisa, se corporificam num trabalho árduo, mas prazeroso, sobre o qual deposito minhas esperanças de que possam encontrar eco em outros seres humanos que, como eu, se inquietam com todas as 'gentes': miúdas, jovens, grandes, de todas as etnias, gêneros e classes sociais. Espero que esta pesquisa esteja em consonância com quem se inquieta diante desse mundo em metamorfose. Trata-se de não aceitar 'as coisas como elas são' e transformar angústias em reflexões e fazer das reflexões, tentativas de uma ação crítica por desejar um mundo melhor e mais humano, como também aprendi com Freire.

Com ambos - Reich e Freire – tive uma sensação de familiaridade quando falam da esperança de ver seres humanos mais íntegros, mais conscientes, capazes de se sensibilizarem diante das misérias da humanidade e gozarem as conquistas de libertação frente a opressão e repressão que são capazes de empreender. Foram homens que entendiam o sentido da vida como o encontro dos seres humanos entre si, para coletivamente, fazerem a História.

Escolhi então, a afetividade como questão central do meu estudo porque expressa uma dimensão onipresente nas relações humanas. Seres humanos afetam e são afetados por outros e pelas circunstâncias históricas nas quais estão inscritos. Este é um aspecto que permeia e 'tempera' a vida de todas as pessoas e é bastante surpreendente que assim sendo, se apresenta tão pouco cuidada pelos indivíduos como seres biológicos, emocionais, culturais e sociais, como posso constatar depois de tantos anos de observação e contemplação decorridas de estudos e prática profissionais.

Foi a partir desta concepção que selecionei o material necessário para constituir o referencial teórico, procurando evidenciar os fundamentos que me parecem relevantes sobre as relações interpessoais, advindas do processo de educação que envolve o universo adulto e o universo infanto-juvenil. Através de referências sobre geração, relações intergeracionais e

intrageneracionais procurei estabelecer correlacionamento com os modelos das relações educacionais entre os adultos, jovens e crianças em diferentes momentos históricos e em outras formas de sociedades, fundamentando nas elaborações de Ariès (1981); Badinter (1985); Veiga (2002), Silva, Macedo e Nunes (2002) e Sarmiento (2005).

Ao tratar teoricamente da afetividade, procurei abordá-la como dimensão constitutiva do ser humano, o que implicou em selecionar as contribuições de autores, visto que não é compreendida como objeto central dos estudos em educação. A afetividade se apresenta como tema transversal, pouco relevante, cuja referência teórica-prática-vivencial não se constitui como um conjunto de saberes e experiências, devidamente ressaltado e onipresente nas relações pedagógicas. Encontrei então respaldo nas contribuições de Romero (2003); em estudos da psicologia humana de Reich (1979/2003) e em autores que desenvolvem seus trabalhos segundo os pressupostos reichianos como Baker (1980); Albertini (1994); Mota (1999); Pereira (2005). Além destes, procurei dialogar com Wallon através de Galvão (1995); Dér (2004); Werebe e Nadel-Brulfert (1986). E, encontrei contribuições essenciais sobre a relação pedagógica na produção de Freire (1981; 1982; 1992; 1995; 1996; 1998), especialmente no que se refere à relação intrínseca existente entre o conhecimento e o afeto no ato de educar, como aspectos indicotomizáveis numa prática pedagógica que pretende ser dialógica e humanizadora. E sobre a formação docente visitei a literatura que, sendo atualmente produzida, destaco os estudos de Nóvoa (1995; 1998; 1999; 2000; 2002); Arroyo (2004); Carvalho e Simões (1996); Cavaco (1999); Sacristán (1999); Tardiff (1991; 2000).

A estruturação do referencial teórico me possibilitou tratar o tema central desta minha pesquisa, que é a afetividade no contexto das relações educando-educador no ambiente da escola, tendo como eixos norteadores:

- ✓ concepção e vivência da afetividade na vida dos profissionais docentes;
- ✓ interferência na prática docente da concepção e vivência identificadas;
- ✓ percepção dos educadores (as) quanto aos afetos do(a) educando(a) e formas existentes de troca afetiva em suas salas de aula;
- ✓ redimensionamento da realidade encontrada evidenciando perspectivas diante da intervenção proposta pela pesquisa.

Considerando estes eixos norteadores como essenciais para desvendar a realidade da escola escolhi como tipo de pesquisa a abordagem qualitativa, assegurando-me nas argumentações de Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.21-22)

Encontro correspondência entre a pesquisa qualitativa e a temática da afetividade, porque esta possui peculiaridade epistemológica: é uma dimensão humana e como tal, tem um dinamismo vivencial. A afetividade é um processo que ocorre na vida, portanto, pertence "ao mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas" (Idem, *Ibden*, p. 22). Este mundo pode ser observado, em todas as etapas da pesquisa pelos procedimentos qualitativos que objetivam levantar concepções, suscitar intrigamentos, buscar compreender o que foi captado, dialogando com os referenciais teóricos.

E como contexto de investigação escolhi o da escola, no qual procurei conhecer como as relações afetivas têm sido concebidas, dimensionadas e vivenciadas, considerando o cotidiano dos profissionais da prática pedagógica – prática que pretende ser formadora de gente, pois "Educar é substantivamente formar", segundo Freire (1996, p. 33). Nesse pretenso projeto de educar e formar pessoas, a afetividade é o meio através do qual a educação se faz. A educação é uma forma de afetação interpessoal entre todos aqueles que optaram por este propósito.

Em função desta escolha explícita procurei elaborar instrumentos metodológicos que estivessem coerentes com a dimensão do aspecto vivencial a que me referi, as salas de aula. Para tanto, realizei oficinas pedagógicas, que constaram de dinâmicas de estudo, discussão e reflexão, entendendo este instrumento na visão defendida por Carvalho e Simões (1996), que o consideram como o adequado para obtenção dos dados desejados, porque permite o espaço apropriado para reflexão, experimentação e transformação do trabalho escolar de forma coletiva e cooperativa.

As oficinas pedagógicas foram realizadas com professoras, que como sujeitos-colaboradores e participantes foram esclarecidas sobre a pesquisa e as "possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo" (Neto, 1994, p. 55). Os dados que poderiam me fornecer estariam fundamentados em "percepções, apreciações, juízos e credos" (Gómez, 1995, p.110) decorrentes das situações vivenciadas nas oficinas singularizando um

processo de investigação na acção, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar. A prática reflexiva exige um novo modelo de investigação, onde tenha lugar a complexidade do real (Gómez, 1995, p.112).

Com base nos dados coletados assumi que seria necessária a efetivação da análise visando o estabelecimento de correlação com o referencial teórico elaborado. Para esta fase da pesquisa adotei as concepções de Romeu Gomes (1996) que configura a análise qualitativa de dados integrada por expressões e idéias agrupadas em categorias estabelecidas, segundo critérios de identificação. Assumi também que os procedimentos a serem utilizados na composição dessas categorias corresponderiam aos propostos por Bardin (s.r.t.) na análise de conteúdo.

Percorrendo este caminho tive recursos e condições para estruturar a minha dissertação que contém cinco capítulos.

No Capítulo I - O Sentido de uma Pesquisa -, objetivei explicitar que este estudo foi resultado de questões que sempre me acompanharam na trajetória como pessoa e profissional. Como pesquisa não se trata apenas de um conjunto de recortes teóricos para fundamentar uma idéia. Trata-se do resultado de questionamentos e reflexões que pretendem contribuir para a prática social, em especial, para a educação como um processo de relação e formação que afeta os seres humanos, sujeitos históricos, que estão inseridos em um mundo em transformações. Esse capítulo pretende sensibilizar o leitor para que minha passagem como pessoa nesse mundo não seja um percurso alienante, vivido mecanicamente mas sim, como um momento possível de ação, de produção de sentidos e transformação das realidades que me são apresentadas pela História. Ressaltei que a ciência, reconhecida como produtora de saberes, deva estar a serviço de desvelar caminhos de melhoria para a qualidade de vida da humanidade.

No Capítulo II - Questões Preliminares Relevantes - apresentei a sistematização de referências e de discussões a respeito das relações interpessoais entre as gerações, vigentes em modelos educacionais dos últimos séculos na sociedade ocidental. Pretendi também compreender uma expressão freqüentemente presente nos discursos do cotidiano e nos meios acadêmicos de que as diferentes gerações não conseguem se entender, caracterizando o que se denomina 'conflito de gerações'. Busquei em estudos antropológicos modelos diferenciados de educação em outras sociedades ditas primitivas e indígenas, como base para refletir o nosso modelo educacional adultocentrado de tratar a infância e juventude.

O Capítulo III – A Dimensão Afetiva nas Relações Humanas – retratei os impasses relativos às conceituações sobre afeto bem como às metodologias adotadas para tratar o tema que, por apresentar um caráter vivencial, não se enquadra em modelos rígidos de estruturação da relação teoria e prática. Utilizei como pressupostos de fundamentação os estudos wallonianos e reichianos para compreender o papel da afetividade na constituição dos seres humanos e através das concepções freirianas foi possível articular afetividade com educação: sua importância e relevância para a prática docente e o lugar da escola como instituição formadora de gerações. Destaquei também o papel dos mecanismos ideológicos impostos pelos sistemas sociais hegemônicos sobre as instituições (família, escola...) que interferem diretamente na forma como os indivíduos vão vivenciar seus afetos nas relações em sociedade.

O Capítulo IV – A Questão Docente: Considerações sobre a Formação dos Profissionais da Educação – teci considerações a respeito da trajetória da profissão do professor, as raízes históricas e as conseqüentes interferências que se apresentam até a atualidade no fazer docente: o controle político a que está submetido, desde a legitimação da profissão, que impede um exercício autônomo; a tendência predominante a ressaltar a técnica e o conteúdo; a falta de incentivo à pesquisa, às relações interpessoais, ao interesse pelos processos de gestão. E, para articular a questão docente com a afetividade, analisei a falta de relevância dada aos afetos e outros aspectos de inter-relação humana encontrada nos cursos de formação do profissional da educação. Destaquei a observação de que nos currículos dos cursos de magistério, pedagogia e licenciaturas priorizam-se os conhecimentos, os processos, as técnicas e métodos, negligenciando outros aspectos que fogem ao domínio teórico – o aspecto humano – e acabam por formar profissionais com reduzida qualificação para lidarem,

como indivíduos, com outros indivíduos junto aos quais farão a sua prática. Essa 'negligência' observada contribui para a formação de educadores e educadoras como transmissores das disciplinas para as quais se formaram, desconsiderando-os em suas dimensões pessoais. Durante essa discussão procurei resgatar a importância do eu-pessoa do professor como uma forma de reinvestir no exercício da docência, o seu componente humanizador, tanto do ponto de vista do educador como do educando. Também especifiquei que como a atividade docente tem relação com o desenvolvimento histórico, que é dinâmico, identifiquei que o processo de formação desses profissionais precisa ser contínuo, gradual e permanente. Considero que é necessário sensibilizar as instituições e os profissionais que 'fazem educação' de que esta formação implica numa ação conjunta e compartilhada entre os sujeitos envolvidos, que precisam se responsabilizar pela adequação às inovações científicas e tecnológicas, à dimensão afetiva do ato de educar.

O Capítulo V – Dando uma Composição à Pesquisa: O Processo Empírico – descrevi o processo metodológico adotado na pesquisa qualitativa: o histórico; a formação do grupo de pesquisa e a inserção dos sujeitos colaboradores-participantes; o processo de desenvolvimento através de um Curso de Extensão; os principais instrumentos e procedimentos técnicos utilizados; a esquematização do processo empírico. Nesse capítulo, utilizei os procedimentos de Análise de Conteúdos propostos por Bardin (s.r.t.) que me permitiram construir categorias temáticas de análise com base no material colhido durante as oficinas pedagógicas. Apresentei os resultados por meio da interpretação dos dados de minha autoria, constituída através da análise das concepções, discussões, reflexões e questionamentos realizados pelas professoras participantes a respeito do tema afetividade e sua relação com os processos vivenciais, educacionais e na sua prática em sala de aula.

E as Considerações Finais: entendo que este é o momento em que reafirmei a necessidade de se dar destaque ao tema em questão: a importância da dimensão afetiva para educação. Considero que com o estudo realizado estou me disponibilizando a apresentar contribuições para que possa ser ampliado o espaço de discussão e de outras pesquisas sobre esta temática, buscando não mais deixar os afetos do 'lado de fora' dos processos educacionais.

## CAPÍTULO I. O SENTIDO DE UMA PESQUISA:

"O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da História" (Freire, 1996, p. 54)

Continuando a partir do discurso freiriano, não pretendo que este estudo possa constituir-se em uma pesquisa que, uma vez realizado o aprofundamento sobre o objeto e a análise dos conteúdos, se revele num conjunto científico bancário, rigorosamente tratado, nem muito menos, num saber de senso comum ou metodologicamente superficial.

Pretendo que o resultado se revele como um trabalho crítico-reflexivo e acadêmico, compatível com a leitura do mundo atual que sofre profundas transformações e que só é 'este mundo' porque é constituído de seres humanos condicionados, inconclusos e abertos a 'ir mais além', transformando as realidades e mudando suas posições. Tenho a expectativa de que esta pesquisa possa colaborar para reafirmar a idéia posta por Freire (1996, p. 69) de que "somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada". Espero também que este estudo possa abrir caminhos a partir de constatações que contribuam para mudanças e que para isso, é necessário " abertura ao risco e à aventura do espírito".

Compreendo que para falar em **humano**, cabe o entendimento sobre *a que este humano se refere*. Mais uma vez, recorro ao 'mestre' Freire (1981b, p.18), que, como educador discutiu, valorizou e priorizou o olhar sobre o *humano* e os processos de *humanização e desumanização* que lhe são interentes.

Tomando como fundamentação as concepções de Freire, não há homem<sup>1</sup> sem o mundo e mundo sem o homem. Entretanto, o que diferencia o 'homem freiriano' dos outros seres está na capacidade do primeiro em "atuar, operar, transformar a realidade" através de sua capacidade de refletir e agir (id, ibid, p. 17). **Humanizar** e **desumanizar**<sup>2</sup> são posições assumidas pelos homens perante esse mundo e definirão a maneira humana de existir. Nesse sentido, humanizar é o compromisso assumido por homens e mulheres, seres históricos, com o mundo que deve ser por eles humanizado para a humanização de outros homens e mulheres, num processo de responsabilidade histórica. Humanizar implica em assumir a posição de *seres de compromisso*:

Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. [...] O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro (Freire, 1981b, p.18-19).

Ao procurar o estabelecimento de correlações entre esta concepção freiriana e o mundo contemporâneo identifico que os objetos de estudo de diversas ciências na sua maioria, estão sendo defendidos como a serviço da humanidade e de uma melhor qualidade para a vida humana. Todavia, na realidade o que pode ser constatado é que as ciências, além de terem estas metas, estão também a serviço de outros 'deuses', como ressalta Chauí (1982, p. 58):

Quando examinamos a ciência contemporânea, dificilmente poderemos vê-la como instrumento de liberação e, muito menos, como um pensamento criador que nos torna mais reais e mais ativos. Pelo contrário, condição e fruto do 'progresso', a ciência tornou-se poderoso elemento de intimidação sócio-política através da noção de competência. O discurso e prática científicos, enquanto competentes, possuem regras precisas de exclusão e de inclusão. Essas falas científicas ou técnicas têm a finalidade de tornar a realidade absolutamente transparente, dominável, controlável, previsível, determinando de antemão o que cada um de nós deve ser para, simplesmente, poder ser.

---

<sup>1</sup> Freire, nesse livro, utiliza-se do vocábulo 'homem' referindo a ser humano sem preocupar-se com as questões gênero. Durante publicação da obra Educação e Mudança, em 1981, o autor ainda não ressaltava essas diferenças por ser habitual. Posteriormente, ele salienta essa questão em seu livro Pedagogia da Esperança (1992). Neste meu estudo utilizo os termos homem, educador, professor; aluno e educando compreendendo-os como referências ao ser humano, como o fez Freire, em 1981. Ressalvo que neste meu estudo, utilizo o feminino, para a minha identificação e a das participantes da pesquisa empírica.

<sup>2</sup> O esclarecimento desses termos, dentro da perspectiva freiriana, é suma importância já que durante todo este estudo eles serão referidos com frequência.

Voltando pois a Freire (ibid, p. 19), parto da premissa de que a ciência não é neutra. A neutralidade nada mais é, segundo o autor, reflexo do medo de assumir o compromisso:

Este medo quase sempre resulta de um 'compromisso' contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão 'comprometidos' consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível.[...].

Este compromisso 'verdadeiro' revela-se pela solidariedade, pela luta contra a desumanização e é o que vai dar sentido na busca pela melhoria da condição do viver humano. E esta melhoria só será possível a partir de uma ação conjunta e dinâmica entre homens solidários que, ao alcançarem aqueles com quem se comprometem, formam um encontro de todos, “num único gesto amoroso”(id, ibid, p. 19).

Assim, "fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo" que esperam ser desnudadas e "dar sentido objetivo a algo" que atenda às novas demandas que emergem da prática social (Freire, 1998, p.102). Trata-se do compromisso do pesquisador com a sociedade, reconhecendo que antes de ser profissional, é homem e portanto deve estar comprometido por si mesmo (Freire, 1981b, 19).

Encontro também esta visão em Nóvoa (1991), que ao tratar da formação de professores afirma com base em Nias (*apud* Nóvoa, ibid) "O professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é professor"(p.15). E parodiano esta contribuição com as concepções de Freire apresento como reflexão: O pesquisador é pessoa. E uma parte importante da pessoa é um pesquisador que faz de sua pesquisa uma construção de saber. Um saber que nasce da sua inquietação, cujo resultado final possa trazer contribuição significativa para qualquer campo da ciência. Uma ciência que seja comprometida com uma melhoria da vida do homem, para que possa ser sujeito de uma História mais promissora.

Sendo assim como pesquisadora, posso perceber esta peculiaridade na minha pesquisa. O seu sentido está claramente presente na minha história como pessoa-profissional que sou. Conforme explicita Freire (1981b):

Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. [...] Quando um homem compreende sua

realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções.(p.30)

## **1.1. Da Curiosidade Ingênua à Curiosidade Epistemológica**

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p. 39).

Freire, em seu livro *Professora sim, Tia não* (1998, p.102) faz uma instigante discussão sobre o processo da construção do saber e como este processo se opera no nível mental. Parte da idéia de que o saber deve ser tomado como fenômeno vital, ou seja, ele se dá na vida. Ele é resultado do que somos capazes de gestar com os materiais oferecidos pela História, num processo que envolve a dimensão individual e social. Num primeiro momento, o homem é um ser passível de ser sensibilizado pelas suas relações com o mundo - pelos objetos e presenças, pela fala dos outros. A partir destas relações, o homem adquire um saber de forma imediata, sem contudo apreender a razão de ser deste saber. A operação mental neste primeiro momento é espontânea e ingênua. É o saber vindo da nossa vivência do cotidiano, não sistematizado, não direcionado de forma crítica e indagadora: senso comum desarmado da metodologia. Este saber, no entanto, não pode e nem deve ser desrespeitado. Ele pode 'vir a ser' o ponto de partida para a construção de um outro tipo de saber: o saber epistemológico, resultante agora de um outro processo mental.

A curiosidade, antes ingênua, volta-se sobre si mesma de forma crítico-reflexiva, tornando-se objeto de uma investigação. Partindo do cotidiano mas emergindo dele, este objeto é colocado a uma distância que permite ao homem aproximar-se dele, agora metodologicamente. Uma vez objetivado, está diante do saber epistemológico. Este permitirá ao homem, como investigador – sujeito cognoscente – conhecer o objeto cognoscível, que por sua vez se estenderá a outros sujeitos cognoscentes (Freire, 1998). A pesquisa se revela, portanto, como resultado da transcendência de uma inquietação. À curiosidade é posta a

exigência de que, conforme Freire (1996): "tornando-se mais e mais metodologicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de 'curiosidade epistemológica'" (p. 29).

Buscando a interrelação destas ponderações com o meu estudo retomo o que apresentei na introdução, considerando que o mesmo resulta de inquietações que estão presentes na minha vida desde a infância... Desde bem pequena, percebi a forma como as relações humanas ocorriam entre o mundo dos adultos e o mundo infanto-juvenil<sup>3</sup>. Sempre me intrigou: exigências de obediência inquestionável; a aplicação de castigos e agressões físicas sem muitas explicações; as determinações das regras e normas sem fundamento dentro das famílias, nas escolas e outros espaços sociais; as intervenções clínicas nos ambientes médicos marcadas por atitudes de falta de carinho, gestos impessoais, frios e até violentos; as intervenções jurídicas e suas ações de 'justiça', que pela lei, julgam com punibilidade os atos infantis sem olharem outras alternativas...

Quem de nós não tem registrado um fato, estórias ou cenas do cotidiano de nossas vidas infanto-juvenis onde o temor e outras emoções diante dos adultos não se fizessem presentes?

Para não correr o risco de absolutizar, vale dizer que esta forma de relação autoritária foi bastante freqüente no decorrer da História, mas não era unanimemente aplicável. Meu registro pessoal se dá a partir dos anos de 1960 e, salvaguardando algumas mudanças nas últimas décadas, percebo-o ainda presente nos diversos âmbitos; nas ruas; nas diversas instituições sociais; nos espaços onde adultos, jovens e crianças estabelecem suas relações.

Desde os primeiros anos de vida, esta forma de *educar, cuidar e vincular* me causou incômodos, um desassossego que parecia inoportuno, *pois tudo era assim porque tinha que ser assim*. Esta inquietude lançou-me na busca por entendimentos, pela 'razão de ser' destes fatos e comportamentos. Busca esta que caminhou pela vida através de múltiplas leituras,

---

<sup>3</sup> Durante este trabalho serão observadas referências aos termos a infância; juventude; universo infanto-juvenil, crianças; jovens...

Esta diferenciação se dará com intuito de dar ao texto uma fluência de leitura agradável, evitando-se as repetições. Entretanto é digno de nota esclarecer que estes termos, dentro do *corpus* da pesquisa, estarão fundamentados nas concepções de Sarmiento (2001, p. 13) que afirma: "A infância é uma construção social. A afirmação constitui um lugar comum na análise sociológica da infância. Nela se condensa a idéia de que, tendo havido sempre seres humanos entre 0 e 18 anos (idade legal do fim da infância, de acordo com a definição da Convenção dos Direitos da Criança), o estatuto e os papéis sociais que são atribuídos a este grupo geracional mudam com as formas sociais, são historicamente produzidos e, no interior de uma mesma sociedade, são objeto de variação e de mudança, um função de variáveis sociais como a classe social, o grupo etário etc."

algumas pessoas sábias, meu percurso acadêmico, minha prática clínica corporal<sup>4</sup>, trabalhos diversos em instituições e organizações. Por onde tenho caminhado - nas instituições formais, informais, no público e no privado - esta questão se apresenta: os adultos dizem não entender as crianças e jovens e estes se sentem também incompreendidos por aqueles. Diálogos truncados, afetos congelados, relações humanas marcadas por impedimentos.

Tornei-me autora de livros infanto-juvenis<sup>5</sup> como primeira tentativa de transformar minha inquietação em um instrumento objetivando 'ajuda', para além das paredes de um consultório. A princípio, com o olhar da terapeuta, acreditando que através deles poderia contribuir para uma diminuição desta 'incompreensão' entre as gerações. Acreditando também que poderiam se constituir em instrumentos interlocutores entre o mundo adulto e o mundo infanto-juvenil. Com base nos impactos causados pela entrada destes livros no mercado editorial, pude perceber que minha inquietação encontrava 'ecos'. Ela deixou de ser apenas uma questão subjetiva e se revelou numa questão social a partir dos cursos e palestras para as quais fui convidada a dar na minha cidade natal - Além Paraíba e também em Juiz de Fora (MG); nas cidades do Rio de Janeiro, Niterói (RJ); Salvador (BA) e Fortaleza (CE). Por todos estes lugares pude perceber que minhas inquietações estavam nos corações e mentes de tantas outras pessoas, todas parecendo esperar uma 'solução mágica' para este dilema. A internacionalização de um dos títulos<sup>6</sup> distribuído pela Colômbia por toda América Latina também demonstrou que as diferentes gerações de diferentes lugares (estados brasileiros e países) têm grande dificuldade de diálogo e de relações mais afetivas e humanizadoras.

Meu olhar de terapeuta aliou-se fortemente ao olhar de educadora. Pelas vias da educação pensava que poderia fazer prevenção clínica, visando uma melhoria na qualidade afetiva interpessoal entre os adultos e crianças e jovens e, conseqüentemente, à possibilidade de poder contribuir para a formação das novas gerações. Estas foram as primeiras descobertas do resultado do meu trabalho como autora.

---

<sup>4</sup> Refiro-me aqui sobre minha atuação há 21 anos como psicóloga clínica, atendendo a crianças, jovens e adultos, cuja fundamentação é baseada na Teoria e Método do Funcionalismo Orgonômico de Wilhelm Reich. Para aprofundamento dessa corrente de pensamento, ver em Reich (Análise do Caráter, 1979, s.r.t.a, s.r.t.b, 1992a, 1992b).

<sup>5</sup> As minhas publicações pela Editora Ave Maria – SP correspondem: Quando Alguém se vai...(1981); Esse Bicho Papão do Medo (1998a); To Pê da Vida (1998b); Só, somente só (2004); Inveja de cá, ciúme de lá (2002); E Viva o Prazer de Viver (2005). Pela Paulinas Editora – SP foram editados: Adolescer é Aborrecer – Uma abordagem sobre a raiva e a agressividade (2003); Adolescer...ai que medo de crescer! ( 2000).

São muitos os registros desses resultados obtidos a partir do trabalho de produção literária: cartas de leitores – jovens, pais, professores - recebidas de vários estados do Brasil; bilhetes; pequenas declarações escritas e desenhos de alunos da educação infantil; apreciações dissertativas sobre os temas; teatros sobre os livros apresentados em festivais escolares etc... Esse material tem sido entregue a mim pelos professores em colégios que visito para dar palestras, participar como júri em concursos de poesias ou por onde vou, autografando os livros. A título de ilustrar esta argumentação, apresento a transcrição de um trabalho de apreciação feito por uma aluna de 8ª série<sup>7</sup>. Nesta ocasião ela tinha 15 anos:

Quando comecei a ler o livro eu pensei que fosse mais um livro falando o que o adolescente tinha de fazer, as regras que ele deveria obedecer, ou seja, um porção de 'sermões' sobre os certos e os errados que os adultos teimam em impor sem maiores explicações.

Mas foi totalmente o contrário logo nas primeiras páginas eu adorei o livro e li todo em dois dias, eu percebi que ele é como se fosse um retrato de mim mesma e por isso me vi várias vezes dentro dele, como se ele contasse em algumas partes, minha própria história. O livro parece até ser escrito por um adolescente, sinal que você é ainda jovem, você conseguiu tirar muitas dúvidas nossas sobre essa fase tão boa, mas também tão difícil que é a adolescência.

Por mais que minha família converse e esteja sempre aberta a tirar minhas dúvidas, me incentivar, me consolar, foi bom saber que as coisas que eu sinto não são só 'esquisitices' minhas, elas existem e fazem parte desse pedaço do meu caminho que é a adolescência. Acho que cresci um pouco mais com ele e que me sinto menos culpada por agir, às vezes, como ajo.

Parabéns por ser uma ótima autora, saiba que com certeza esse seu livro ajudou muitos adolescentes como eu a se entender e se compreender, continue assim, escreva mais livros para que eu possa continuar lendo, saiba que criou uma fã, seu livro é ótimo.

Ah! segui seu conselho e pedi que minha mãe lesse o livro, ela leu e achou o livro ótimo e até vai aconselhar os alunos dela a lerem também.

Obrigada em nome da adolescente que sou, valeu ! C. M. <sup>8</sup>

Para além de minhas ingênuas observações infanto-juvenis minha entrada na vida profissional confirma a dificuldade nas relações interpessoais entre as gerações e minhas indagações continuam as mesmas: *Por que os adultos continuam a falar das crianças e adolescentes como se fossem estranhos? Por que as crianças e jovens escondem o que se passa com eles para os adultos? Por que uma mãe arrasta insensivelmente seu filho pela rua,*

---

<sup>6</sup> *Adolescer é Aborrecer ? Uma abordagem sobre a raiva e agressividade* foi editado pelo Instituto Misionero Hijas de San Paulo com o título *Como controlar la agresividad en la etapa de la adolescência*, Bogotá, Colômbia, 2003.

<sup>7</sup> Produzido pela aluna de uma escola estadual, Niterói – RJ, em 2000 e me foi entregue na ocasião em que proferi uma palestra nessa escola.

*agarrado em sua roupa chorando, sem ao menos lhe perguntar porque chora? Como um médico pode levar uma criança a uma sala de cirurgia, sem ter ao menos conversado com ela? Por que uma professora é capaz de ignorar um aluno que lhe causou uma perturbação ou lhe contestou em sala-de-aula? Como alguém que educa é capaz de chamar uma criança ou jovem de burro? O que acontece com as pessoas de gerações diferentes que não se entendem, sentem-se mutuamente como estranhas e, apenas se contentam em dizer que é assim mesmo – conflito de gerações!? Por que as relações não se constituem em vínculos afetivos onde todos os sentimentos podem ser vivenciados e aceitos? Por que as pessoas não podem se relacionar de forma mais humana? Perguntas e mais perguntas...*

Mais de três décadas se passaram. Da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica... Do senso comum a objeto cognoscível... Por isso minha busca se faz presente incessantemente, estou aqui a fazer esta pesquisa e agora especificamente dentro da escola, campo coletivo fértil em termos de relações humanas. Um campo onde estão concentradas as maiores populações de crianças e jovens de nosso país. Portanto, as pessoas que farão o futuro, não no sentido poético ou nacionalista. Talvez, abusadamente, num sentido visionário, utópico e otimista. Este universo infanto-juvenil está dentro da escola em relação direta com os adultos, que assumem como eu, o compromisso de contribuir para educá-los e formá-los. Relação sobre a qual estou tratando aqui, neste trabalho.

Espero que esta pesquisa possa então, trazer uma contribuição significativa aos adultos de hoje para que possam 'tentar-saber-fazer' das gerações futuras pessoas mais felizes, que angústias desnecessárias sejam evitadas; que os conflitos sejam apenas diferenças que precisam ser reconhecidas como construtivas; que as relações humanas sejam mais cuidadosas; que a vitalidade do seres humanos seja mais resguardada e, conseqüentemente, quem sabe, *o mundo seja um pouco melhor?!*

Com base nestas reflexões iniciais, recorro novamente às fundamentações de Freire (1998): transformar os fatos ocorridos na minha história, que sempre foram para mim objeto de indagação infantil em objeto de investigação epistemológica. Apropriando-me do processo educacional pelo qual passei, a partir do contexto sócio-histórico no qual nasci, foi possível me distanciar de minhas tramas e de meus 'dramas'. Tomada a devida distância, creio que também foi possível objetivá-lo e aproximá-lo da possibilidade da construção de um saber,

---

<sup>8</sup> Iniciais fictícias, visando preservar o anonimato.

que embora se refira às questões da cotidianidade do viver humano, possa transcender ao senso-comum.

O ser humano estabelece relações através de vínculos humanos e, a partir desses vínculos, estabelecidos em um contexto sócio-histórico, é que vão constituindo suas identidades, sua forma de 'ser e estar no mundo'. Uma das funções destes vínculos é de *formar as subjetividades* e estas subjetividades, em conjunto, constituirão um território social em um dado momento da História. Outra função desse processo de vinculação entre pessoas está em se fazer dos vínculos oportunidades de aproximações ou afastamentos entre si. E dentro desse âmbito vincular, interpessoal, é que se inscreve o processo educativo.

A *educação* é uma grande mediadora entre o universo infanto-juvenil e o adulto. *Vincular e educar* parecem dois verbos que se associam, quase que naturalmente, já que, para que haja educação, é necessário que haja sujeitos que se educam através de vínculos – pais-filhos, profissionais da saúde-pacientes, educadores- educandos.... Entretanto, o relato feito até aqui me deixa entrever que nem sempre esta parceria tem se mostra enriquecedora do ponto de vista humano. Se de um lado, ela permite acrescentar outros verbos tais como *crescer, cuidar, amadurecer, reconhecer, dialogar, trocar, orientar, instruir, partilhar*; de outro, cabe também os verbos *podar, minimizar, restringir, impor, machucar, submeter, ignorar, rejeitar, manipular, abandonar, dominar, rotular, menosprezar...*

Se estes verbos, na vida, puderem se entrecruzar dialeticamente, talvez o resultado, em termos de relações interpessoais seja de uma convivência mais humanizadora, afetiva, digna e respeitosa. Mas, em geral, o que se observa é que o segundo conjunto de verbos tem prevalecido nessas relações, sob pena da perda da qualidade de vida pessoal e coletiva, do crescimento do homem como ser inconcluso, da sustentação saudável do planeta Terra, ou seja, engendrando um processo de exclusão, discriminação e desumanização no mundo contemporâneo.

Ressalto então, que para que chegar à questão central desta pesquisa – a dimensão afetiva na prática pedagógica - considero ser necessário destacar os seguintes pontos:

- ✓ 'o uso do termo 'geração';
- ✓ repensar o tão proclamado 'conflito de gerações' no sentido de refletir e questionar as dificuldades observadas entre adultos e crianças-jovens expressos nos diversos discursos educacionais (família, escola...) caracterizando uma ruptura: adultos de

um lado, exercendo seus papéis de agentes de formação; crianças e jovens do outro, como receptores das ações e intervenções dos adultos;

✓ e que sociedade é esta em que estamos vivendo?

## CAPÍTULO II. QUESTÕES PRELIMINARES RELEVANTES

Para que a questão central proposta por esta investigação - *A dimensão afetiva nas relações entre educadores e educandos* – possa se tornar um objeto cognoscível, apresento reflexões teóricas preliminares que considero relevantes.

*Afeto* é uma dimensão do viver humano. O homem, ao se constituir como ser humano, constitui sua afetividade a partir das vinculações interpessoais, através de encontros e desencontros entre pessoas. Não é possível pensar afeto sem pensar vínculos e relações entre os seres humanos de todas as idades, sexos, classes sociais... em todas as épocas da História. De certa feita, não pode ser medido pois qualquer medida poderia ser quantitativamente inadequada. É uma possibilidade e não uma determinação. Parece possível torná-lo motivo de instigações, desvelamentos, sensibilizações, reflexões e vivências, humanizadoras ou não. Para toda e qualquer experiência humana, os afetos estão onipresentes mesmo que nem sempre estejam explícitos e adequadamente manifestados nas relações, desde as mais tênues até as mais densas: das materiais a humanas; das pessoais às coletivas; das privadas às públicas; das locais a mundiais...

Seres humanos afetam e são afetados por todos e tudo que os rodeiam:

Cada homem tem uma esfera infinita de responsabilidade, responsabilidade perante o infinito.[...] A causalidade que podemos perceber é deveras somente um minúsculo segmento da ação inconcebível, multiforme, invisível de todos em relação a todos (Moscovici, 1999, apud Buber, s.r.t).

Sendo assim, diante de tamanha complexidade implicada entre as coisas, as pessoas e o mundo, nesse processo multiforme da vivência humana, tento desvendar pelo menos em parte, como nós, seres humanos, temos nos afetado uns aos outros dentro dessa forma de organização humana que denominamos sociedade.

### **2.1- Tudo é uma questão de 'geração'?**

O relacionamento entre as gerações é um tema que permeia discussões de toda natureza há décadas. A dificuldade de relacionamento intergeracional sempre foi justificada como natural, resultante das conseqüências das idades e mentalidades diferentes; como

universal, ocorridas em todo lugar e normalmente é atribuída às gerações mais novas com suas modas e falta de modos para com os adultos: *'Isso é natural, sempre foi assim...'* Entretanto, nos diversos espaços sociais, o que se ouve atualmente é que os tempos estão mudados, denotando uma intensificação dessa problemática: *'Já não é mais como era antigamente.'* Frases atuais ou foram sempre anunciadas? O discurso contemporâneo parece apontar uma certa ambiguidade: não é igual a antigamente mas sempre foi assim?! Ambigüidade à parte, é observável que o convívio intergeracional se mostra, de fato, fragmentado: espaços, linguagens, tempo, atitudes, valores, emoções são diferenciadas, que se constituem em limite expresso, sem pontos de interseção. *Coisas de criança, adolescente aborrecente, adultos antiquados.* Gerações estigmatizadas, compartimentadas e conflituosas como se não fosse possível um entendimento entre si. Basta recorrer ao relato da aluna C. M. transcrito anteriormente quando se refere ao livro:

[...] eu percebi que ele é como se fosse um retrato de mim mesma e por isso me vi várias vezes dentro dele, como se ele contasse em algumas partes, minha própria história. O livro parece até ser escrito por um adolescente, sinal que você é ainda jovem, você conseguiu tirar muitas dúvidas nossas sobre essa fase tão boa [...].

A leitora demonstra uma identificação com meus textos. Percebe em mim, com base nas minhas idéias, uma maneira semelhante de ser e estar no mundo com o que escrevi em termos das emoções, atitudes, formas de pensar. Sente-se pois compreendida no que se passa com ela e portanto, entende que o livro parece **até** escrito por uma adolescente . Subentende que sou jovem.

Na realidade, tomando por base essa apreciação, mais de vinte e cinco anos me diferenciam dessa jovem. Suas 'deduções' explicitam o que foi anteriormente colocado: uma concepção introjetada de que não é esperado que pessoas de gerações diferentes possam se compreender, se comunicar, trocar experiências e dialogar. Afinal, cada geração é diferente da outra... Como pode haver algo em comum?...

O termo 'geração' é usado popularmente e incorporado à linguagem cotidiana. Explicações coloquiais sobre este tema são construídas e multiplicadas nos diversos espaços sociais.

Na medida em que avancei na busca por referências necessárias à compreensão dos elementos teóricos orientadores do meu processo investigativo, foi possível verificar que o

termo 'geração', tão habitualmente falado, é bastante complexo do ponto de vista conceitual. Não seria possível, portanto, utilizá-lo à revelia em uma investigação, tornando necessário um trato reflexivo específico para que ao utilizá-lo fique claro ao leitor sob que significação ele estará aqui relacionado. Por ser um termo de alusão popular, iniciei a busca para essa discussão pelo caminho do senso comum: o dicionário da língua portuguesa. Com base no de Houaiss (2001) o termo 'geração' refere-se:

4- Derivação: por extensão de sentido: conjunto de pessoas que descendem de (alguém) em cada um dos graus de filiação, descendência. Ex: a geração de Noé. 6 - Derivação: por extensão de sentido: conjunto de pessoas que têm aproximadamente a mesma idade. Ex: uma geração sacrificada. 7 - Derivação: por extensão de sentido: espaço de tempo correspondente ao intervalo que separa cada um dos graus de uma filiação e que é avaliado em cerca de 25 anos. 8 - Derivação: por extensão de sentido: cada uma das fases que demarcaram uma mudança no comportamento humano. Ex: geração do *rock-and-roll*.

Com base nestes significados posso observar que o significado nº 5 dado ao vocábulo 'geração' expressa a idéia de conjunto de pessoas pertencentes a uma mesma filiação. Os significados expressos nos números 6, 7 e 8 apresentam concepções que expressam divisão em categorias como idade, tempo, fase ou um estilo da vida humana. Novamente aqui a diferenciação se apresenta reafirmando que a multiplicidade de interpretações reflete as ambigüidades. Um mesmo vocábulo, às vezes, possui significações que parecem se contradizer! Da maneira como é utilizado no dia-a-dia o termo 'geração' não são ressaltadas estas particularidades lingüísticas: ora expressa a idéia de continuidade e conjunto, ora expressa idéia de ruptura e divisões.

Pelas vias acadêmicas, o processo de significação de determinadas palavras também está sujeito a questões de tempo histórico, correntes de pensamento ou à forma especial como determinada ciência elege um vocábulo, dando-lhe lugar de destaque como objeto de investigação, tornando-o um conceito epistemológico. Esta busca levou-me a caminhos mais complexos.

Procurando por referências teóricas sobre esta temática em Cardoso e Sampaio (1995) em *Bibliografia sobre a Juventude* constatei: em mais de 380 trabalhos catalogados e resenhados, entre livros, teses, dissertações e artigos sobre o tema juventude, o termo 'geração' é citado pelas autoras frequentemente no prefácio da edição, mas no conjunto que constitui o texto, foram encontrados somente cerca de dez registros, cujos títulos apresentam o vocábulo

'geração'. Foi possível concluir que sua utilização é restrita, especialmente no que concerne a ser referenciado como objeto central de estudo pelos pesquisadores; e, no conteúdo das resenhas observei que o termo é apresentado sob diversas significações.

Jaide, Cardoso e Sampaio (1995 *apud* Jaide, 1968, p. 152) entendem que "trabalhar em termos de uma teoria geracional pode implicar em vários problemas de ordem metodológica alegando dificuldades de material que dê sustentação a uma abordagem interdisciplinar".

Sarmiento (2005, p. 364), em seu artigo *Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância* dá um destaque especial ao estudo do conceito de geração, analisando diversas vertentes e dimensões às quais o conceito está relacionado, sob o ponto de vista sociológico. O autor parte das contribuições de Mannheim (1993 [1928]) a quem é atribuída uma forte tradição na análise do conceito estruturalista de 'geração' como fenômeno essencialmente cultural. A seguir apresenta as concepções de Qvorturp (1991, 2000) que destaca 'geração' como uma categoria estrutural independente, trans-histórica. E complementa com o conceito de Alanem (2001) que tematiza 'geração' simultaneamente como variável dependente e independente, passível de análises a partir das intra-relações e inter-relações geracionais.

Sarmiento (2005) ressalta a importância de se repensar o conceito 'geração' em função da complexidade de todos estes fatores intervenientes, que por sua vez, exigem, numa discussão mais contemporânea, um trabalho de reconceitualização. Enfim, assim como no dicionário, o termo geração é, dentro do âmbito acadêmico, motivo de discussões conceituais. O autor, valendo-se desta análise, aponta que:

o conceito de geração não só nos permite distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos, como as variações dinâmicas que nas relações entre crianças e entre crianças e adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado (Sarmiento, 2005, p.366).

Sarmiento (2005)) amplia o entendimento sobre o termo 'geração' a um processo dinâmico:

Por outras palavras, a 'geração' é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrônico, a **geração-grupo de idade**, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e , no plano diacrônico, a **geração-grupo de um tempo histórico definido**, isto é, o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem

práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (p. 367)

Partindo das reconceituações de Sarmiento (2005) acredito que é possível o entendimento que estou expondo neste estudo: *a infância, a juventude, a adultez* como 'gerações', mas não estou limitando este entendimento aos fatores biológicos – grupos de pessoas que têm em comum a faixa etária. Nem, podem ser simplesmente referidas a um tempo afixado ou fases pré-determinadas da vida humana, como é indicado no dicionário Houaiss (2001).

Para além das variáveis estruturais determinadas pela sociedade e das variáveis estruturantes geridas pela ação social dos sujeitos, cabem ainda outras dimensões na caracterização dessas gerações: possuem uma natureza sociológica e devem ser tratadas como grupos com estatutos, papéis e práticas sociais diferenciadas mas também inter-relacionados pelo processo de historicização. Esta construção histórica vai se fazer a partir de um conjunto constitutivo de prescrições, interdições, formas de atuação e entendimento, definições do que é admissível ou inadmissível aos respectivos atores e é dinâmica em si mesma, ou seja, se faz, se consolida e se refaz continuamente, a partir dos diversos tempos e períodos da História.

Para o meu estudo, cabe ainda buscar em Sarmiento (ibid) a especificação entre relações intra e intergeracionais e entendendo que intrageracional refere-se às relações entre pessoas da mesma faixa etária e intergeracional, às relações entre pessoas de faixas etárias diferentes. As 'implicâncias' desta rede de relações são múltiplas, com possibilidades de sincronias e diacronias.

Creio que, a partir desse ponto da discussão, é possível concluir que é bastante simplista pensar que as dificuldades de inter-relação entre as gerações *sejam assim porque são assim*: naturais e universais entre pessoas de idades diferentes. Ou que hoje estejam mais difíceis. Diante das concepções defendidas por Sarmiento (idem) fica evidenciado que falar em relações intergeracionais e seus desdobramentos tem sido complexo no decorrer da História. Muitas variáveis estão em questão e cabe desvendá-las para que outras alternativas e novos olhares possam ser lançados sobre esta temática, ainda pouco explorada pela investigação acadêmica. Não se trata pois, de pensar que *tudo é uma questão de geração*, de forma estática, natural e estrutural.

De posse destas informações, sequencio a discussão sobre o termos 'geração' direcionando-a para uma outra questão complementar: o que os estudos sócio-históricos têm a revelar sobre as relações intergeracionais?

## **2.2. As relações entre as gerações**

É mais comum ouvir-se falar em relações conflituosas entre as gerações do que o contrário. Essa idéia de 'conflito geracional inerente' é mostrada através de seriados, novelas escritas e telecomunicadas, filmes, músicas, romances clássicos da literatura universal. É reproduzida freqüentemente nos relatos do cotidiano da vida humana. Apresenta-se explicada através de trabalhos acadêmicos. As relações entre as gerações são postas comumente como difíceis, causadoras de sofrimentos e desentendimentos, motivo desencadeador de patologias e rupturas familiares, um problema de convivência, um impedimento ao trabalho pedagógico bem sucedido. Toda minuciosidade de uma relação conflituosa é encontrada em uma das obras clássicas de Kafka (1997) - *Carta ao Pai*, onde o escritor faz um relato autobiográfico de seus impasses, sentimentos e emoções em relação à figura paterna. A música *Ovelha Negra*, de Rita Lee faz alusão aos inúmeros e inúmeras 'ovelhas negras' apontadas por diversos pais e professores ao se referirem à 'juventude problemática' da década de 70. As mães estressadas que, ao se reunirem nos diversos espaços sociais, se queixam de sua exaustão para dar conta de 'crianças impossíveis'. Aos relatos de educadores que proferem o seu cansaço depois de um conselho de classe, onde seus educandos são fontes de problemas.

Por sua vez, ouço também as expressões vindas da outra parte envolvida. Crianças que, em sua espontaneidade, são capazes de dizer de um adulto que '*fulano é mau*'. Da contestação ao autoritarismo educacional feito pelos jovens alunos do professor John Keating apresentada no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*<sup>9</sup>. Dos movimentos comportamentais de todo tipo apresentados pelas crianças e adolescentes em salas de aula, individuais e coletivos, e que freqüentemente são indicadores de insatisfação frente à escola ou professores tais como agitação, desatenção, desinteresse... Enfim, poderia apresentar inúmeros exemplos a título de

---

<sup>9</sup> Produção cinematográfica norte-americana, exibida em 1989. Título original "Dead Poets Society". Direção por Peter Weir.

ilustrar as dificuldades que são manifestadas em razão das diferenças nas gerações que, na expressão geral, recebem a denominação de 'conflito de gerações'.

Com este conjunto de referências, ponderações, reflexões e exemplos manifesto que a minha preocupação agora consiste em buscar respostas para as seguintes perguntas: o 'conflito de gerações' é natural nas relações humanas? Ocorre em todas as sociedades?

Primeiramente, como resposta encontro respaldo na argumentação de que 'o conflito de gerações' também é uma temática passível de embaraços metodológicos e teóricos, visto que é trazida para discussão pelas mais variadas vertentes. Do senso comum à literatura científica abordagens diversas são encontradas. Revistas e folhetins fornecem 'dicas' de orientações a pais e professores cujas argumentações são endossadas por pesquisas neurológicas como a reportagem recentemente publicada pela *Revista Megazine* do Jornal O Globo (janeiro, 2006, p. 10-14) - *Cérebro Mutante* – culpando o cérebro como responsável pelo comportamento dos adolescentes que querem distância de seus pais, se apaixonam a todo momento, são rebeldes, ficam deprimidos.... Para além do enfoque biologizante, é possível encontrar no artigo do psiquiatra Maurício Knobel (*apud* Aberastury, 1983, p. 68) um poema do adolescente *Oscar*, transcrito pelo médico:

O RETO CAMINHO  
De quilômetro em quilômetro  
De ano em ano  
Velhos de espírito limitado  
Indicam aos jovens o caminho  
Com gesto de cimento armado.

O adolescente demonstra com estes versos, segundo palavras do autor que: "não confia no futuro que eu – os adultos - posso indicar-lhe (Knobel, *apud* Aberastury, 1983, p. 68). Essas referências bibliográficas salientam a tonalidade polêmica emprestada à temática.

Na esfera acadêmica, com base nas considerações que apresentei anteriormente, associadas aos estudos de Cardoso e Sampaio (1995) e aos encontrados em Spósito (1980-1998), 'geração' e 'conflito de gerações' se constituem em objetos de estudo ainda incipientes, pouco explorados e paradoxais.

Na linguagem coloquial, entretanto, esta expressão 'conflito de gerações' tem sido ouvida com bastante frequência. Ela é usada para nomear essas dificuldades de relacionamento e entendimento acima descritas entre os jovens e os adultos. Na medida em que as crianças vão crescendo, os adultos, em geral, começam a explicar as diferenças em seu

comportamento, expressas pelo desejo de mais independência e atitudes de rebelar-se como a conclamada *crise da adolescência* e adotam o uso da expressão 'conflito de gerações' para nomear os *impasses e problemas* que estas mudanças acarretam nas famílias, nas escolas e em outras esferas da sociedade.

Como referenciei, este não é o foco do meu objeto de estudo, mas um elemento importante da questão investigada. Interessa-me lançar um olhar crítico sobre ao que tive acesso nos discursos, populares e/ou acadêmicos. Nestes discursos o 'conflito de gerações' é caracterizado como um fenômeno que marca um modelo de relação social, contribuindo para a legitimação de que é natural, inerente e pré-determinado. É descrito como um processo que ocorre entre adultos e jovens, predominantemente, e possui um conjunto de especificações e prescrições coloquiais e bibliográficas. Na realidade contemporânea, este 'conflito' deixa de ser exclusividade dos adolescentes uma vez que as crianças também estão sendo incluídas como protagonistas deste processo. Nas ruas, nos consultórios clínicos, nas escolas e eventos acadêmicos tem sido esse um tema gerador de profundas angústias e desesperanças e a centralidade das inúmeras discussões recai em explicitações como: '*As crianças de hoje já não são mais as mesmas*'; '*Os jovens de hoje não querem nada*'; '*Qualquer abordagem com eles está muito difícil*'; '*Esses alunos de hoje estão impossíveis*'.... São falas ambíguas, como expus anteriormente, revelando indignações, reclamações, interrogações, rotulações, diagnósticos que parecem caracterizar-se como atuais, entretanto, têm se mostrado presentes nos discursos dos adultos há mais de dois séculos, segundo Sarmiento (2005). O autor salienta que a infância e (juventude<sup>10</sup>) têm sido investida de papéis sociais de efeitos contraditórios e complexos que carecem de uma atenção crítica epistemológica.

No contexto atual, caracterizado por profundas mudanças em todas as esferas da vida é possível perceber a lacuna implantada por uma ruptura geracional, um não entendimento expresso por uma comunicação em desacordo e um discurso de impotência por parte dos adultos que parecem não visualizar uma possibilidade dialógica. Esta narrativa pessimista e determinista me inquieta. Denota uma sensação de 'beco-sem-saída', de reclame infundo, de desistência e resignação que só fazem aumentar a diferenciação geracional de forma descompassada. Agarrar-se à idéia de que 'conflito de gerações' por si só explica tudo isso,

---

<sup>10</sup> Esclareço que em diversos momentos deste meu texto incluí as palavras juventude, jovens, juvenis, porque a minha preocupação não se restringe às crianças.

nada mais é que estandardizar este processo e dar a ele o poder de justificativa final. Explica-se e pronto na fala comum.

Reforço então, que as minhas inquietações me conduziram a ir à busca de fontes para averiguar se este 'conflito' é um fenômeno universal, característico e inerente a qualquer forma de organização humana em suas relações sociais. E esta busca foi direcionada pelas seguintes questões: desde que a espécie humana vem se organizando socialmente esta ruptura intergeracional ocorreu nas relações entre os adultos e crianças e jovens? Como a dimensão afetiva tem sido vivida nessas relações sociais? Como ela se apresenta nas ações e interações das diversas subjetividades nos planos intergeracional?

Procurei respostas nas áreas da história e da antropologia, ampliando assim o leque das questões em busca de respostas.

### **2.2.1- O que os estudos sócio-históricos e antropológicos revelam?**

A investigação documental que realizei, buscando resposta para esta questão me permite evidenciar que para se chegar ao contexto atual, anteriormente exposto, uma verdadeira sinuosidade vem ocorrendo nas relações intergeracionais durante os séculos passados. Não somente a título de entender, mas principalmente, de ilustrar as intenções de argumentação aqui propostas, sistematizei idéias e trechos extraídos da tese desenvolvida por Badinter (1985); dos estudos clássicos realizados pelo historiador Ariès (1981) - ambos sob ótica das sociedades tradicionais e ocidentais; as considerações de Aranha (1996) e as recentes discussões de abordagem antropológica organizadas por Silva, Macedo e Nunes (2002) - que se referem às sociedades primitivas e indígenas. Estes estudos são muito abrangentes. Deles serão extraídos apenas pontuações teóricas específicas a respeito das diversas formas de relações entre os adultos e suas crianças e jovens no decorrer da História e das sociedades. Com as análises sociológicas contemporâneas de Sarmento (2005), Veiga (2002) e Clastres (1982) pretendo complementar essas referências.

Com base nos trabalhos acima referidos pode-se perceber que as relações sinuosas entre o mundo dos adultos e o mundo infanto-juvenil apresentam especificidades sócio-históricas, marcas ideológicas e modelos de convivência, cujas intenções, gestos e interesses, se apresentam de formas diferenciadas. Algumas dessas formas de convivência aqui

apresentadas nem sempre se afinam ao que foi anteriormente descrito como relações de trato humano na concepção freiriana. Outras são culturalmente diferenciadas e mais humanamente calorosas. Mas o meu objetivo aqui não é de estabelecer uma análise causal, comparativa ou conjuntural sobre estas relações. Qualquer tentativa nessas direções poderia colocar esta pesquisa sob o risco de anacronismo ou etnocentrismo. Com esses recortes não pretendo apenas contribuir para reflexões críticas sobre essas modalidades de relação, mas sobretudo, espero a partir deles (re)pensar a *'forma adulta atual de estar com' crianças e jovens*.

## 1) Nas sociedades ocidentais tradicionais:

Sabemos que, a partir de sua aurora grega, o pensamento político do Ocidente soube desvendar na política o essencial do social humano (o homem é animal político), percebendo ao mesmo tempo a essência do político na divisão social entre dominantes e dominados, entre aqueles que sabem e, em consequência, comandam, e aqueles que não sabem e, em consequência, obedecem (Clastres 1982, p. 116).

Os estudos de Ariès (1981) e Badinter (1985) anteriormente referidos mostram que as noções que os adultos tinham sobre os cuidados com as crianças eram bem peculiares no decorrer da História.

A partir de uma pesquisa meticulosa realizada na França em diários, pinturas, registros de igrejas e testamentos, Ariès (1981) constatou que por volta do século XII, a infância não era representada pela arte medieval. Segundo o historiador, esta ausência não se deu por questões de falta de habilidade por parte de pintores ou escultores, mas provavelmente porque parecia não haver lugar nesse mundo para a infância. As crianças eram retratadas ou esculpidas como verdadeiros homens e mulheres, se distinguindo dos adultos apenas em função do tamanho reduzido, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços. Adultos em miniatura.

Segundo Badinter (1985, p.126-127), tão logo nasciam, as crianças eram entregues a amas, muitas vezes mercenárias, que as levavam para o campo a fim de terem **'vidas mais saudáveis'**<sup>11</sup>.

Quatro anos é o prazo médio de permanência da criança na casa da ama. [...] Durante todo esse tempo, os pais pareciam pouco preocupados com a sorte do filho distante.

---

<sup>11</sup> O destaque que dei a esta expressão refere-se à explicitação da concepção do que era saudável para a época.

Raramente o visitavam.[...] A verdade é que quando a criança volta ao lar paterno, quando volta, está freqüentemente estropiada, malformada, raquítica, enfermiça ou mesmo gravemente doente.

A autora relata que no Sul da França, século XIII, um pai podia matar o filho sem maiores conseqüências. Sob a autorização do Estado, por volta do ano de 1684, decretos estabeleciam que

os filhos (de menos de 25 anos) e as filhas (de qualquer idade) de artesãos e trabalhadores que maltratassem os pais, ou que fossem preguiçosos, libertinos ou corressem o risco de vir a sê-lo (previdência que abria a porta a todas as arbitrariedades) poderiam ser presos (Badinter, 1985, p. 45).

Ariès (1981, p. 17) afirma em sua pesquisa que o infanticídio e o abandono de crianças eram tolerados, muitas vezes praticados em segredo ou camuflados até o fim do século XVII (Id.,ibid.,en, p. 17). E apresentação como complementação:

as pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria (Ariès, 1981, p. 10)

Com base nos estudos deste historiador francês:

a sociedade via mal a criança e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil [...]. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (Ariès, 1981, p.10)<sup>12</sup>

Em contrapartida, cabe ressaltar que Ariès (1981), ao referir-se às formas de convivência ocorridas na Idade Média e início da Idade Moderna, permite entrever que, se diante dos adultos a infância e juventude ficavam relegadas ao anonimato e à indiferenciação, este modelo de relação social abria possibilidades, contudo, para que as crianças e jovens participassem das atividades ocorridas no mundo dos adultos. A vida era socializada em

---

<sup>12</sup> Cabe aqui ressaltar que ambos autores destacam que estas condutas sofriam variações de acordo com a diferenciação de classes e de tempo histórico. Mudanças nos hábitos e comportamentos frequentemente ocorriam primeiro nas classes abastadas e posteriormente nas classes mais empobrecidas; os tempos – anos e séculos – também apresentam concepções que se interseccionam.

comunidade e o processo de aprendizagem ocorria a partir da convivência com os mais velhos. Crianças e jovens podiam jogar, dançar, brincar nas grandes festas sazonais e tradicionais que envolviam toda a sociedade.

Ora, as crianças – as crianças e os jovens – participavam delas em pé de igualdade com todos os outros membros da sociedade, e quase sempre desempenhavam um papel que lhes era reservado pela tradição. [...] A documentação, aliás, é rica, [...] para comprovar a importância dessas festas na memória e na sensibilidade coletivas (Ariès, 1981, p.94).

Aqui a tese de Ariès (1981) apresenta um primeiro aspecto paradoxal que merece ser sublinhado. De um lado, seu estudo está centrado nas formas predominantemente descompromissadas de atenção e cuidados aplicadas a crianças e jovens na sociedade européia. Sob outro ângulo, demonstra que contatos intergeracionais eram partilhados. Apesar de uma possível participação infanto-juvenil pouco percebida e valorizada, o convívio e aprendizagem eram socializados e permitiam um intercâmbio relacional entre pessoas de gerações diferentes. Os espaços e tempos não eram reservados, específicos. Fronteiras intergeracionais não eram rigidamente delimitadas. Reservas presenciais não eram feitas tomando por base o fator idade. Conforme ele mesmo afirma, o ambiente social era comunitário, denso e quente, "composto de vizinhos, amigos, amas e criados, crianças e velhos, mulheres e homens, em que a inclinação podia se manifestar mais livremente" (Id.,ibid.,en, p. 11). Prazer, lazer, trabalho e sexualidade faziam parte das relações entre o mundo adulto e o mundo infanto-juvenil, sem chocar o senso comum.

O que percebo pela exposição das idéias do autor é que se as condições sociais comunitárias favoreciam a aproximação entre membros de gerações diferentes, no entanto, as concepções de descaso e anonimato que os adultos possuíam sobre as crianças e jovens provavelmente não permitiram uma relação intergeracional mais humana e respeitosa, no decorrer daquela época.

**As mentalidades, no entanto, foram se modificando sincrônica e diacronicamente na História. De forma que, reafirmando as constatações do historiador francês, Badinter (1985, p. 53) faz a seguinte alusão: "Ariès concluiu que, a partir do início do século XVII, os adultos modificaram sua concepção da infância e lhe concedem uma atenção nova, que não lhe manifestavam antes". Inicia-se então, a**

formação de um novo modelo de relações: a família começou a se organizar em torno das crianças que foram retiradas do seu lugar de anonimato, passando a ocupar um lugar de importância. Tornou-se impossível perdê-las sem enorme dor e começou a ser necessário lhes dispensar maiores cuidados e proteção (Ariès, 1981, p. 11.12).

Badinter (Ibiden, p. 145) ressalta que "abundam as publicações que recomendam às mães cuidar pessoalmente dos filhos e lhes 'ordenam' amamentá-los". Mas autora é bastante atenta em complementar que a criança passava atender a interesses do nosso sistema capitalista. "A verdade é que a criança, especialmente em fins do século XVIII, adquire um valor mercantil. [...] O ser humano converteu-se numa provisão preciosa para um Estado, não só porque produz riquezas, mas também porque é uma garantia de seu poderio militar" (Id.,ibid.,en, p.153/154). Segundo o entendimento desta autora, o novo sentido dado à família resultou dessas intenções ideológicas estatais que, para serem atendidas, exigiram outras formas de organização e convivências sociais. Assim instalou-se o conceito da família moderna: limites dos espaços de convivência foram redefinidos em uma estrutura nuclear (cada família em sua casa, agora arquitetonicamente dividida em cômodos), o casal parental passou a ser valoroso e a afeição entre pais e filhos tornou-se *necessária*<sup>13</sup> (Ariès, 1981, p. 11). As crianças não mais se misturam anonimamente com os adultos. Conseqüentemente, deixaram de aprender com a vida através do contato direto com os mais velhos e passaram a ser enviadas para as escolas. Toda importância é dada a este novo lugar de aprendizado. "Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida" (Id.,ibid.,en, p. 12)

Assim, para atender ao novo sistema de formação social vigente, as 'boas' famílias enviam seus filhos às escolas, internatos ou externatos, então criadas com objetivos morais de darem uma 'boa educação'. Inicia-se um outro tipo de relação entre adultos, crianças e jovens:

---

<sup>13</sup> Termo utilizado pelo autor, mas destaquei em itálico.

antes misturados e indiferenciados, que passaram a ser reconhecidos por suas diferenças e separados do convívio relacional, pelo processo de escolarização. A análise crítica de Badinter (Ibid, p. 132) às observações de Ariès merece ser destacada, pois considera que o historiador sugere que este afastamento objetiva o "*despertar a inteligência*"<sup>14</sup> que contribuirá para a moralização dos homens e que isso só foi possível com a "cumplicidade sentimental das famílias"<sup>15</sup>, e a essa nova forma de dar importância à infância. A autora entende que, sem dúvidas, "o desejo de educação e instrução é sinal de interesse pela criança", principalmente ocorrida na classe burguesa. Entretanto ela analisa que, em geral, "esta atitude dos pais de enviar os filhos para a escola tratava-se apenas de uma forma honrosa e moralmente aceita de 'livrar-se deles'" (Id.,ibid.,, p. 133).

De fato, observando sob o ponto de vista afetivo, este outro momento que se sucede na História, caracterizado pelo reconhecimento da infância e do discurso da afeição, traduz um segundo aspecto paradoxal nas teorias de Ariès: valoriza-se a distinção etária e geracional, prega-se a importância do cuidado mas ao preço de uma outra forma de afastamento intergeracional. De acordo com Badinter (Ibid, p. 133), "é o mestre-escola que faz papel de ama". O ato de educar foi delegado a este novo 'profissional'. A pedagogia adotada pelos mestres, em geral, era de vigilância constante<sup>16</sup> sobre seus aprendizes e os estudos aqui aludidos não mencionam qualquer referência a uma preocupação voltada ao bem estar físico e emocional nas relações estabelecidas. A moral se tornou a tônica educacional.

Ao longo do século XIX e no início do século XX, a escolarização como atividade social tornou-se difundida, alterou o processo de sociabilidade e contribuiu para reforçar as distinções sociais não só nas relações de geração, como também de gênero, etnia e classe social (Veiga, 2002, p. 99). A divisão em categorias e o processo de hierarquização proposto pelo sistema capitalista definiram uma sociedade onde o poder passou a ser detido por setores e membros privilegiados: senhores-escravos, senhores-súditos, dirigentes-cidadãos. (Clastres,1982 p, 107). Esta ordem social verticalizada rebateu em todos os segmentos e práticas sociais – no caso aqui estudado, nas relações intergeracionais: adultos - crianças e jovens.

---

<sup>14</sup> Aspas da autora (Badinter)

<sup>15</sup> Aspas da autora ( Badinter)

<sup>16</sup> Para maior aprofundamento desta questão indico a obra *Vigiar e Punir* de Foucault (1985), onde desenvolveu uma vasta produção bibliográfica sobre as questões da educação vigiada.

Os vínculos relacionais e as formas de educar, portanto, refletem esta divisão, seguindo a tendência social predominante - uma orientação adultocentrada. O poder de decisões sobre as vidas das crianças e jovens pertence aos adultos. Partindo do modelo hierarquizado instituído a estes, foram delegadas as prescrições do que deveria ou não ser feito com seus filhos e aprendizes. Seja pelas vias do descaso, do anonimato, do mando parental ou jurídico, seja posteriormente, pelas vias do reconhecimento das diferenças e nova concepção de importância e proteção à infância, as relações entre o mundo dos adultos e o mundo da infância e juventude foram predominantemente marcadas pela desigualdade, exclusão e pelo não reconhecimento das crianças e jovens como agentes de ações e práticas, como subjetividades importantes na construção social, como pessoas que tinham 'o que dizer'. A afetividade, a troca e o diálogo não são referidos, sequer parecem dimensões importantes nessas relações.

Com estas explicitações considero essencial retomar à análise sociológica contemporânea de Sarmiento (2005, p. 367). O autor parece dialogar com a discussão de Badinter (1985) quando entende que, no que se refere à concepção moderna de **infância** e a conseqüente separação das crianças do mundo dos adultos, as escolas ocuparam o lugar da institucionalização. Elas surgiram como as primeiras instituições diretamente orientadas para um grupo geracional. E, aliada a esse processo de institucionalização, desenvolveu-se também toda uma construção simbólica sobre a infância. Em nome de protegê-la, relegaram-na a uma posição passiva e de dependência dos adultos, estabelecendo um outro conjunto de práticas sociais conotativas de exclusão e negatividade.

- ✓ A própria etimologia da palavra infância aponta para a idade do não-falante, ou seja, simbolicamente aquele que detém o discurso ilegítimo; aluno, o sem-luz; criança é quem está em criação. O prefixo in é denotativo lingüisticamente de negação (incompetentes) e socialmente denota a interdição (não votam, não conduzem, não elegem, não decidem...). A despeito da prática de proteção necessária, fruto de um avanço civilizatório, sublinha-se aqui o efeito simbólico e de representação social de exclusão.
- ✓ A idéia de minoridade: criança não pode e nem sabe se defender; não pensa adequadamente e por isso precisa de se submeter a alguém que a instrua; não possui

valores morais e por isso precisa ser disciplinada e conduzida (Sarmiento, 2005, p. 368)

Retomando também as argumentações anteriores é possível perceber que também Sarmiento (2005) indica em seu artigo os efeitos paradoxais nos estudos de Ariès. De um lado eles revelam que à infância foi concedido um destaque especial visto que, tratadas na era medieval como 'adultos em miniatura', as crianças se envolviam em atividades inadequadas à sua faixa etária. Circulavam livremente, mas não eram reconhecidas socialmente. De outro, as implicações desse processo, conforme a avaliação de Sarmiento (Ibid, p. 369), foram ambivalentes:

a separação da infância do mundo dos adultos permitiu criar medidas de protecção, que garantiram condições sem precedentes de defesa e de segurança das crianças [...]; ao mesmo tempo, as posições paternalistas estabeleceram condições de dependência que favorecem uma efectiva menorização das crianças, potenciam a assimetria de poderes nas relações intergeracionais e constituem fortes constrangimentos de exercício de uma vida social plena pelas crianças.

Essa herança sócio-histórica de orientação adultocêntrica ainda está presente na contemporaneidade, como reafirma Sarmiento (Ibid, p. 369-370):

Em síntese, a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (Foucault, 2000), que são inerentes a criação da ordem social dominante e assentaram em modos de 'administração simbólica', com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças. Este processo se encontra incompleto e o seu curso tem vindo a acentuar os paradoxos da condição social da infância contemporânea.

Dialogando com Sarmiento (2005) de forma sintética, poder-se-ia organizar esta citação sistematizando que a partir deste modelo de relações intergeracionais, o processo educativo na sociedade ocidental atual baseia-se predominantemente nas concepções de que:

- ✓ A infância é uma etapa da vida que se caracteriza pela incapacidade e como tal requer cuidado direcionado e precisa

ser disciplinada, cabendo aos adultos exercerem estas funções;

- ✓ Os modos de vida são diferenciados, separando-se o que é de criança do que é de adulto, resultando em uma forma de viver fragmentada socialmente;
- ✓ O aprendizado se dá através de um conjunto de prescrições, regulações e modos de intervenções com base no que os adultos entendem que é o adequado para elas;
- ✓ A ordem social dominante é da verticalidade, ou seja, os adultos devem administrar, impor, regular, desapossar, desqualificar, colonizar os mundos de vida infantil. As relações intergeracionais são portanto, hierarquizadas.

Distanciados, pois, há séculos, nas sociedades ocidentais, o mundo adulto e o mundo infanto-juvenil não primam em manter uma interlocução na horizontalidade. Pouco se reconhecem como seres humanos, como atores do mesmo cenário social, como sujeitos que têm o que trocar entre si. O processo de vinculação tem ocorrido por vias de relações desiguais e hierarquizadas. A possibilidade de um entendimento afetivo tem estado comprometida pela distância.

Não é de se estranhar as expressões da minha jovem leitora do século XXI, a quem recorro novamente:

Quando comecei a ler o livro eu pensei que fosse mais um livro falando o que o adolescente tinha que fazer, as regras que ele deveria obedecer, ou seja, uma porção de 'sermões' sobre os certos e errados que os adultos teimam em impor sem maiores explicações. Mas foi totalmente ao contrário[...]. O livro parece **até**<sup>17</sup> ser escrito por um adolescente [...]"

Ordens, prescrições, imposições de um lado; obediência e submissão de outro. As relações ainda hoje são regidas pelo sistema de poder unilateral e vertical. Porém, com contestações à vista..., que procuro discutir a seguir:

---

<sup>17</sup> O destaque feito à palavra foi uma opção pessoal.

## **2) Como ocorrem as relações entre adultos e suas crianças e jovens nas sociedades tribais e indígenas?**

Os levantamentos de Aranha (1996) e as pesquisas de cunho etnográfico organizadas por Silva, Macedo e Nunes (2002) podem contribuir significativamente para este estudo sobre relações intergeracionais.

Inicialmente, esclareço que é importante introduzir o que Silva, Macedo e Nunes (2002) observam sobre as questões da infância e suas interrelações no universo dos adultos. Fundamentando-se em Mead (1975, *apud* Silva, Macedo e Nunes, 2002, p. 12) - antropóloga que priorizou as crianças e adolescentes em suas pesquisas - a mencionada autora referem-se que o pouco interesse da Antropologia ao universo infanto-juvenil, observado durante quase todo século XX, tem razões epistemológicas:

uma das explicações possíveis teria como fundamento a própria cultura ocidental dos antropólogos, influenciada por séculos de história européia, no decorrer dos quais os cuidados para com as crianças nem sempre foram melhores e nem sempre estas consideradas seres sociais completos ou, em muitos casos, nem mesmo seres sociais.

Na concepção de Silva, Macedo e Nunes (2002, p. 12) "essa idéia ainda continha ecos da tese defendida por Phillippe Ariès (1981[1962]) em sua contundente investigação sobre a história social da infância". Essa autora também dialogam com os estudos do historiador francês (que anteriormente citei neste trabalho) argumentando que as concepções científicas sobre a infância tomaram como referência esta forte influência do olhar europeu. Novos interesses sobre a etnografia da infância foram lentos, mas acabaram por adquirir maior relevância a partir da segunda metade dos anos de 1990, quando então, assiste-se a uma proliferação de medidas e de trabalhos neste campo: criaram-se centros de investigação, inserção de disciplinas nos currículos universitários, seminários para exposição de idéias, financiamentos para projetos e publicações especializadas.

Assiste-se, portanto, a uma proliferação de interesses científicos em torno da infância, especialmente em torno da infância nos países industrializados e em avançado

processo de globalização, à medida que também se evidenciam e crescem os paradoxos e as ambigüidades no relacionamento entre o universo infantil e a sociedade adulta (Qvortrup, 1995, *apud* Silva, Macedo e Nunes, 2002, p.15).

Além destas reflexões, essa autora, baseando-se James e Prout (1990, *apud* Silva, Macedo e Nunes, 2002, p. 18) assinalam uma nova tendência para ir além dos conceitos evolucionistas e funcionalistas amplamente difundidos pela Psicologia até da década de 80. Salientam ainda que, aliando os estudos de Walkerdine, 1984; Urwin, 1985; e, Nunes, 1999 entre outros, as teorias construtivistas serviram ao modelo de racionalidade adulta que:

[...] de tão confortável para os adultos, obviamente não dava margem para se explorarem outras alternativas. [...] A sua persistência só se explica por suposta hegemonia do pensamento adulto, ou seja, em sua atitude adultocêntrica (Nunes, 1999, *apud*, Silva Macedo e Nunes, 2002, p.19).

Dentro deste debate Silva, Macedo e Nunes (2002) complementam que não se trata de refutar as teorias até aqui desenvolvidas, que como saberes importantes alavancaram o conhecimento do universo infantil. Trata-se de "reavaliar certos aspectos e fazer alguns ajustes, perceber o que essas teorias puderam oferecer até agora, suas potencialidades e limites, e procurar alternativas" (Idem. Ibid,p.20). Neste sentido asseveram que a partir daí é preciso revisar o conceito da criança como um adulto em potencial ou em miniatura a ser adaptado em uma sociedade de ordem estabelecida, para uma concepção dinâmica e historicizada de cultura em que crianças (e jovens <sup>18</sup>) possam ser consideradas atores sociais capazes de criar um universo específico próprio e uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos.

Seguindo a linha de pensamento de Silva, Macedo e Nunes (Ibid) em reavaliar o modelo tradicional europeu dominante de se pensar a infância, neste meu estudo, considerei relevante, sistematizar referências que denotam particularidades das sociedades não ocidentais. Considero também relevante destacar que trata-se de um material ainda disperso e fragmentado (Id.,ibid.,, p. 22) e que não tenho como objetivo realizar a partir dele um exercício comparativo. O que pretendi realizar foi abrir o 'leque' de reflexões sobre este tema por entender que novos paradigmas podem ser criados, refletindo criticamente sobre 'o que'

---

<sup>18</sup> Acréscimo pessoal, Cf. nota 1.

outras formas de convivência entre crianças, jovens e adultos podem contribuir para a compreensão destes vínculos intergeracionais.

Aranha (1996, p. 26) em seu livro *História da Educação* destaca um capítulo que me permite refletir como a educação se dá em comunidades tribais. "As sociedades tribais não têm Estado, não têm classes, não têm escrita, não tem comércio, não têm história, não têm escola". Esta autora tomando como referência o antropólogo Pierre Clastres<sup>19</sup>, ressalta que é muito difícil caracterizar estas sociedades em função das diversas diferenças existentes entre elas, bem como alerta sobre o cuidado que se deve ter ao tomá-las como modelo de estudo para não incorrer no risco de etnocentrismo. Ao estudá-las, Clastres encontrou instrumentos necessários para defender uma sociedade diferente, onde o poder do Estado é veementemente negado. Partindo da idéia de desmistificar o que a sociedade ocidental sempre acreditou como inerente a qualquer sociedade, mostra que outras possibilidades de organização social são possíveis. Deve-se considerá-las não como inferiores e sim diferentes da forma ocidental tradicional de organização social. Seus estudos referem-se a questões de ordem política, religiosa, econômica, filosófica, educacional e como os membros destas sociedades têm uma forma própria de lidar com sua realidade. E esta diferença pode apontar que outras formas de relação entre os seres humanos se desenvolveram nos decorrer de sua existência.

Com estas explicitações ampliarei então as questões deste meu estudo incluindo uma discussão e reflexão sobre outras formas de organização das sociedades: O que as sociedades indígenas podem nos ensinar em sua diferença?

Tomando as elaborações de Clastres destaco que apresenta uma abordagem ampla, que abrange o misticismo, a tradição oral, as danças de guerra, os procedimentos de caça, o papel do chefe. Mas como um todo, as sociedades primitivas e tribais caracterizam-se como

---

<sup>19</sup> Pierre Clastres, antropólogo político francês (1934-1977), autor dos livros *A sociedade contra o Estado* (1974) e *Arqueologia da violência* (1980). Refutou a visão negativa relacionada às sociedades primitivas e tribais, defendendo a idéia de que estas se constituíam um modelo de sociedade alternativa que não se dividia entre opressor e oprimido, ou seja, sem uma liderança hierárquica, numa crítica a forma absoluta e coercitiva do Estado como detentor do poder na sociedade ocidental (Costa, 2004, Revista Viva Sociedade Alternativa de Clastres). Considero sublinhar que segundo este antropológico, os índios ianomâmis do sul da Venezuela constituem a "última sociedade primitiva livre da América do Sul, e certamente do mundo" (Clastres, publicação de 1971, *apud* Aranha, 1996, p. 26). E ressalto ainda que seus estudos foram interrompidos por sua morte prematura em 1977, deixando seus ensaios e obras inacabados, conforme é mencionado nesta Revista.

organizadas de forma homogênea, pacífica, indivisível, coletiva. A terra, o trabalho e seus produtos são comunitários.

Esclareço que não tenho a pretensão de sistematizar estas elaborações, pois reafirmo que a minha direção neste estudo está voltada para o processo educacional, aspecto este que referencio tendo como fonte a produção de Aranha (1996, p. 27), que especifica nas mencionadas sociedades a dimensão da educação integral:

Nas comunidades tribais as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. Nas tribos nômades, ou que já se sedentarizaram, ocupando-se com a caça, a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem 'para a vida e por meio da vida', sem que alguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar.

A continuidade das elaborações de Aranha (Ibid, p. 27-28) sobre estas sociedades me permite evidenciar que o processo de adaptação e aprendizagem das crianças aos usos e valores geralmente é efetivado sem castigos. Os adultos têm um comportamento de extrema paciência aos enganos infantis e há respeito ao ritmo próprio de cada uma. A educação é difusa, todos os membros participam. Desta forma, na medida em que crescem, tomam conhecimento dos mitos dos ancestrais, aperfeiçoam suas habilidades e desenvolvem uma aguda percepção do mundo. "A formação é integral – abrange todo o saber da tribo - e universal, porque todos podem ter acesso ao saber e ao fazer apropriados pela comunidade.[...]".

A este estudo, Aranha (Ibid, p. 28) acrescenta:

Em *A educação moral*, observa E. Durkheim que as punições quase não existem nas sociedades primitivas: 'Um chefe Sioux achava os brancos bárbaros por baterem nos filhos'. [...] É que à medida que a sociedade progride, torna-se mais complexa, a educação deve ganhar tempo e violentar a natureza, para cobrir a distância sempre maior entre a criança e os fins a ela impostos.

A constatação de que as sociedades primitivas constituem campo fértil para diversos estudos de abordagens interdisciplinares tais como a história, a antropologia, a filosofia, a ciência política, a sociologia, a educação me possibilita referenciar que procurei tratar neste meu estudo da peculiaridade quanto ao fato de que é possível perceber, a partir de estudos etnográficos, que os critérios de distinção intergeracional entre seus membros apresentam

indicativos de que as relações entre as gerações mostram-se mais próximas, respeitosas e tolerantes.

E buscando a ampliação de referências encontro em Nunes (2002, p. 71), que é antropóloga e socióloga, o destaque sobre as sociedades indígenas no Brasil:

Um dos aspectos mais contrastantes que podemos encontrar entre as etnografias da infância nas sociedades urbanas modernas e as referências que nos falam da infância nas sociedades indígenas brasileiras, [...] é a liberdade que as crianças experimentam em seu dia-a-dia.

A respeito do espaço social intergeracional Nunes fazendo alusão às elaborações de Archard, 1993; Qvortrup, 1995; Jenks e Prout, 1997 entre outros, ressalta que:

No debate que se tem empreendido quanto ao espaço social da infância nas sociedades européias, em sua inter-relação com o dos adultos, são freqüentes as referências à exclusão e separação da primeira do mundo dos segundos. Fala-se, também, da infância como o momento da vida em que mais existe um constante e abrangente controle por parte dos adultos, num rol de proibições e limites sobre os quais as crianças raramente são chamadas a opinar (Nunes, 2002, p. 71)

Mais do que isso, segundo antropóloga, os adultos acabaram por desenvolver um grau de especialização ao qual recorrem para resolver as questões da infância e juventude que, paradoxalmente, não tem trazido benefícios à vida infanto-juvenil, já que parecem dar mais ênfase às crianças e jovens em seus indicadores negativos e de desajustes (ibid).

Reforço que este efeito paradoxal da idéia moderna da infância, também foi anteriormente apontado neste meu estudo, quando referenciei às elaborações de Sarmiento (2005).

Sequenciando as reflexões sobre as sociedades indígenas brasileiras encontro em Nunes (2002) a especificação sobre as pesquisas realizadas, que são unânimes em destacar que nessas sociedades o processo se dá de forma oposta. Coexistem problemas de sociabilidade, integração, problemas e conflitos, mas a autora salienta que as crianças são onipresentes em toda a área circundante da aldeia, que transitam como uma permissividade quase sem limites, e praticamente quase não ocorrem punições. Entre os A'uw• -Xavantes foi verificado que a aparente desordem nada mais é do que uma outra forma de viver, imersa na ludicidade e espontaneidade - cerne no qual se dá o processo educacional.

É 'à solta', poderíamos dizer, que passam a conhecer as regras que todos seguem, as concepções que estão na base que lhes permite situar-se no mundo e interpretá-lo. E passam, também, a conhecer os temperamentos, as manias, as capacidades, as dificuldades e as vontades de cada um, e como as expressam, pessoal e comunitariamente (Nunes, 2002, p. 73).

Além disto, ressalta que este 'jeito de estar e ser' das crianças não é só na sua interação com os adultos. "As crianças também acompanham outras crianças, maiores e menores, em suas habilidades, suas invenções, seus conflitos, suas descobertas, seus medos, seus modos de perceber, sentir e reagir aos outros" (Id.,ibid.,, p.73).

Outro aspecto importante é a tolerância por parte dos adultos em ensinar às crianças. Eles, em geral, permitem-nas experimentar as tarefas, a refazê-las quando erram. Não as apressam, não as repreendem e nem dizem como devem fazer. Desta forma, diante de algo que não fizeram acertadamente, as crianças simplesmente repetem o que fizeram sem nenhum constrangimento, pois não existe uma grande expectativa diante do resultado final. Esta pesquisa de Nunes (2002), junto aos Xavantes brasileiros investiga muitas outras especificidades em seu estilo de vida<sup>20</sup>.

Outra contribuição relevante está no artigo "*A experiência da infância entre os Xikrin*", de Cohn (2002), que retrata que a presença da criança não só é tolerada como é concedida a ela como "a possibilidade de tudo ver como um fator importante em seu aprendizado. É importante, assim, que as crianças possam estar em todos os lugares e verem tudo" (p. 141). Excetuando poucos rituais, as crianças Xikrin não são afastadas dos adultos quando ocorrem as conversas entre si, podem inclusive contribuir com informações. "Não há entre os Xikrin 'conversa de adulto', 'assunto de adulto'. Não há na vida Xikrin nada que seja segredo<sup>21</sup>, que deva ser evitado". Esta não-delimitação do espaço de convivência entre eles não implica porém em não-diferenciação entre membros das diferentes gerações. As crianças não se confundem com os adultos.

As crianças Xikrin têm uma vivência e experiência que lhe são próprias, e os Xikrin respeitam muito suas diferenças, não duvidando jamais de sua existência. [...] De fato, eles dizem que as crianças tudo sabem porque tudo vêem. Mas eles dizem também que elas nada sabem porque são crianças (Cohn, 2002, p. 141).

---

<sup>20</sup> Para uma descrição mais detalhada, ver em Nunes (*apud*, Silva, Macedo e Nunes, 2002) em seu artigo "*No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwẽ Xavante*".

<sup>21</sup> Grifo de Cohn

O que a princípio pode parecer contraditório nada mais é do que a forma 'xikriniana' de entender o conhecimento. Para eles, o aprendizado se dá através dos olhos e dos ouvidos, e dentro desta concepção, a criança e o jovem têm olhos e ouvidos “fracos”<sup>22</sup>. Isso não quer dizer que não ouvem, mas que não se espera que possam memorizar ou entender plenamente os significados e sentido das coisas. Isso ocorrerá na medida em que vão se tornando adultos. *"O que se aprende é armazenado no coração"* (Cohn, 2002, p. 143), que também é “fraco” na criança. O que quer dizer que, assim como os olhos, os ouvidos e o coração, a criança deve desenvolver-se e fortalecer-se para poder apreender os conhecimentos que adquire com a visão e audição.

É assim que, fortalecendo olhos e ouvidos, e atentas a tudo que acontece, as crianças vão aprendendo. E o fazem de modo bastante ativo, acompanhando de perto e estimuladas por adultos orgulhosos de suas novas conquistas. Escolhem que, quando e como aprender, e vão crescendo para abraçar essa nova experiência, a da idade adulta, quando poderão colocar em prática o que se esforçaram para aprender. Quando serão rodeados por outras, sedentas por ouvir, ver e entender (Cohn, 2002, p. 143).

Ressalto que as contribuições de Aranha (1996) e Silva, Macedo e Nunes (2002) indicam que uma outra forma de estabelecer vínculos entre os adultos, jovens e crianças é possível. Um vínculo onde relações de poder não são rigidamente estruturadas; onde o respeito parece ser uma condição intrínseca ao viver de uns com outros; onde a punição não se constitui em 'forma de ensinar'; onde as distinções geracionais são apenas diferenciações que demandam conhecimento. São tribos ditas primitivas, como nas palavras expressas por Badinter (1985), com uma pontada de certa ironia, "tão distantes, tão pequenas, tão arcaicas!". (p. 121).

Reforço que com base nestes estudos, as sociedades tribais e indígenas apresentam um outro modelo de relacionamento intergeracional, contemplando a forma de educar cujas concepções incluem as dimensões de que:

- ✓ a infância é uma etapa diferenciada mas não distanciada do universo adulto. "As crianças são onipresentes" (Silva, Macedo e Nunes, 2002, p. 71.72 ) e participam de quase todas as atividades de suas comunidades;

---

<sup>22</sup> Expressão usada no texto.

- ✓ aprendizado deve ser estendido a todos, sem o uso de castigo ou punições. Os adultos não demonstram grandes expectativas em relação ao resultado final das atividades que as crianças vão empreendendo. Tudo ocorre de maneira tolerante, sendo sempre observado pelos mais velhos. Há respeito ao ritmo de crescimento das crianças;
- ✓ há interesse por parte dos membros das tribos entre si de convivência social nas relações intergeracionais e intrageracionais;
- ✓ a forma de organização social é comunitária, as relações hierárquicas não precisam ser demarcadas, o viver é 'à solta'. O educar vem junto com o conviver, escutar, tolerar, esperar, interrelacionar.

Esta enumeração também é contributiva para o meu retorno a Clastres (1982, p. 109):

as sociedades primitivas são, portanto, sociedades indivisas [...]: sociedades sem classes – não existem ricos exploradores dos pobres -, sociedades sem divisões entre dominantes e dominados – não existe órgão separado do poder. [...]. As sociedades primitivas não possuem Estado porque o recusam, porque recusam a divisão do corpo social em dominantes e dominados.

E como tal, está em sua essência de organização social o respeito pelas diferenças, dentro de 'uma totalidade' (Clastres, 1982, p. 107). As formas de poder e o saber não se revelam em instrumentos de dominação. Não existem dois lados distanciados verticalmente.

Com o meu olhar atento a este conjunto de referências sistematizadas e explicitadas, ensaio como reflexões conclusivas:

A minha intencionalidade ao fazer a abordagem histórica e bibliográfica sobre as relações intergeracionais entre diferentes tipos de organização social não visou o estabelecimento de comparações e/ou correlações.

As variáveis que interferem na diferenciação dessas formas de convivência demandam aprofundamento investigativo pois envolvem fatores culturais, sociais, econômicos, políticos, ideológicos, que fogem aos meus propósitos. O que me interessa aqui neste estudo, é utilizar dessas fontes como dados de reflexividade crítica sobre a forma do viver humano, mais

especificamente, as formas como adultos, jovens e crianças vêm estabelecendo seus relacionamentos ao longo da História e em territórios sociais culturalmente diferenciados.

Com essas reflexões evidencio aspectos essenciais das referências que sistematizei incluindo minhas pontuações e ponderações.

De forma mais acentuada, partir dos séculos XVIII e XIX, as sociedades ocidentais passaram por mudanças sócio-históricas que culminaram na formação social capitalista, onde o modelo hierárquico de relações de poder foi fortalecido nos diversos segmentos sociais. Esta forma de centralização de domínios já se apresentava nas relações dos adultos com as crianças e jovens desde a Idade Média<sup>23</sup> e manteve-se nos séculos seguintes até a atualidade. Com base nessa forma de relação intergeracional que foi sendo instalada, papéis e estatutos definidos foram sendo instituídos como práticas sociais pertinentes aos diferentes grupos etários, cabendo

- Aos adultos: definir as normas e leis; dirigir condutas; aplicar tratamentos e intervenções clínicas; educar segundo princípios morais e éticos; transmitir os conteúdos da escola; sancionar o que é certo e errado; aplicar o sistema de recompensas e punições; estabelecer critérios de avaliação dividindo as crianças e jovens entre os 'bons e os ruins', 'ajustados e desajustados', 'comportados e rebeldes'. Enfim os adultos assumem o papel do saber, da autoridade, do diagnóstico, de quem controla, cuja palavra ou ato está acima de qualquer questionamento.
- Às crianças: acreditar que crescer é adaptar-se às condições impostas pelos adultos, significativos para ela na busca por 'ser aceita e bem-quista' afetiva e socialmente. Os termos deste acordo, em sua maioria, são implícitos e, via de regra, percebidos a partir do sistema de aceitação, punição, rejeição que surgem tomando como parâmetro as atitudes dos adultos. Normas, regras, exigências... em nome da proteção. Soma-se a isso, a ausência muito frequente do seu poder de voz, a recusa à escuta de sua opinião e à negação de seu discurso, relegadas que são a simples objeto de intervenções de pais, outros

---

<sup>23</sup> Período a partir do qual esta pesquisa se refere.

membros familiares, educadores, profissionais da saúde, juristas ou qualquer outra pessoa adulta que porventura estabeleça com elas uma interrelação;

Na juventude, a partir de dados mais recentes questões de outra ordem se aliam às anteriormente citadas em relação à infância. São muitos os estigmas criados pela leitura contemporânea que o mundo dos adultos vem fazendo dessa geração como se fosse um aparte no contexto da rede de relações sociais, produzindo "um crescente pânico moral em torno da questão da 'juventude'" (Green e Bigun, 1995, p. 20). Na verdade, como categoria geracional, vem sendo tratada como "problema" (Carrano, 2000, p. 24). Há décadas a sociedade recorta esse grupo de forma estigmatizada: "os jovens são vistos como consumistas, alienados, rebeldes e quando se trata de aliarmos essas aplicações à classe social, o elemento pobreza acrescenta outras marcas – como violentos e marginais" (Spósito, 1996, p. 99).

E em Butler e Shaw (*apud* Silva, Macedo e Nunes (2002, p. 22) ainda encontro outras argumentações que fortalecem estes meus posicionamentos):

o que se sabe sobre a criança [e jovens]<sup>24</sup> continua sendo o que os adultos sabem sobre ela, e não o que a criança tem a dizer de si mesma, acrescentando que isso nos choca porque não estamos preparados para a 'maturidade e sofisticação' com que as crianças entendem o mundo e o seu lugar nele.

Reitero que este ainda é um modelo social intergeracional hegemônico, sendo freqüente as manifestações impositivas e rígidas de um pai ou um professor: "*Me respeite, eu sou seu pai...*" " *Aqui eu sou a professora, portanto faça esta tarefa do jeito que estou mandando*". Estas manifestações de acordo com as contribuições de Sarmiento (2005) traduzem o que denomina de uma colonização adultocentrada em relação às expressões e pensamento das gerações infanto-juvenis.

Em contrapartida, é possível encontrar em sociedades culturalmente diferenciadas outras representações da infância. Como salienta Sarmiento (*Ibid*, p. 369) referindo-se aos estudos de Silva, Macedo e Nunes (2002):

Importa aqui ressaltar que um olhar sobre práticas culturais e sociais de outras formações sociais no Oriente e no Hemisfério Sul, ou de grupos étnicos minoritários na Europa, pode permitir encontrar representações da infância que não se caracterizam pela exclusão das crianças da vida colectiva e que, inclusive, incluem as crianças em

---

<sup>24</sup> Acréscimo pessoal, Cf. nota 1

práticas sociais comumente consideradas como adultas, nomeadamente no que respeita ao trabalho e à participação cívica.

É importante perceber que no artigo *O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras*, Nunes (2002, p. 275) ressalta que não é possível entender uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade. Em suas pesquisas junto aos indígenas pode perceber como a criança ocupa o seu lugar de importância como ser social da mesma forma que qualquer adolescente, adulto ou velho. Como parte de um conjunto de estudiosos afinados nessa concepção, Nunes (Ibid, p. 276) neste mesmo artigo, continua:

A criança vive e se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhe são próprias, que tem zonas de intersecção com os limites e amplitudes do adulto como o qual convive. A criança não é uma versão reduzida do adulto nem este é uma reprodução ampliada da criança.

Reforço que ao incluir estes ensaios antropológicos no meu estudo foi possível dar visibilidade para outra forma de se olhar a questão intergeracional – que a vida de um indivíduo passa por ciclos de transformação, que não cessam nem com a morte. "Este processo transcorre numa alquimia de olhares, fazeres, descobertas, emoções, que se cumpre em meio a constrangimentos biológicos, socioculturais e espirituais".(Nunes, 2002, p. 276). As etapas em si mesmas têm seus traços próprios e são todas importantes, mesmo que umas se destaquem sobre outras, entretanto o processo da vida deve ser considerado em sua totalidade.

Frente a estas constatações explicito que a mudança de mentalidade precisa acontecer, ou seja, "a nossa habitual perspectiva 'adultocêntrica', que incide sobre as crianças da nossa própria sociedade, e que se estende às demais, que não permite perceber isso" (ibid). E isso não se constitui tarefa fácil, "porque depende de um re-exame de nossas próprias avaliações sobre os fatos culturais da infância" (Silva, Macedo e Nunes, 2002, p. 22).

A respeito da questão intergeracional argumento ainda que o 'conflito de gerações' não é natural nas relações humanas e não ocorre em todas as sociedades. Ele é somente o resultado de uma interação sincrônica e diacrônica entre gerações diferentes *nas sociedades ocidentais*. Estas interações são dinâmicas, ou seja, são definíveis a partir de uma forma de ser e estar que se faz e se refaz no decorrer da História, investida de práticas que se diferenciam em cada grupo etário e em cada período histórico concreto, conforme elucida Sarmiento (2005, p. 367).

As referências que utilizei com base nas leituras das produções teóricas demonstram que nos últimos sete ou oito séculos, as crianças, jovens e adultos estiveram afastados em seus convívios. Este afastamento certamente contribuiu sobremaneira para que as diferentes gerações não tenham tido chances de interagir de forma mais próxima afetivo-socialmente. Não se reconhecem em suas especificidades, em seus ritmos, em suas linguagens, talvez decorra desse 'des-entendimento' a presença de tantos paradoxos e contradições evidenciados nos discursos populares e acadêmicos no que diz respeito a gerações. Quanto às diferenças intergeracionais, os conflitos são declarados como naturais, mas não vivenciados como naturais. Rebeldias são apontadas e impotências são proclamadas. Normas e prescrições continuam sendo impostas na contrapartida de direitos, que são reconhecidos mas incoerentemente concretizados. Quantas vivências, experiências, sentimentos e emoções não ditas, silenciadas! Diálogos truncados, afetos congelados, relações humanas marcadas por impedimentos.

Mas de frente para esta realidade, visualizo uma 'luz no fundo do túnel': partindo da idéia posta por Sarmiento (2005) de que as gerações são constructos sociológicos resultantes de percepções e práticas sociais historicizadas por sujeitos sociais, a tomada de consciência crítica por parte destes sujeitos sociais pode promover mudanças. Desnaturalizar o que referenciei pode ser um caminho. E neste caminho, as contribuições de Freire (1981b, p. 64) são decisivas:

Ponha-se ênfase, desde já, na necessidade permanente de uma atitude crítica, a única com a qual o homem poderá apreender os temas e tarefas de sua época para ir se integrando nela. Uma época, por outro lado, realiza-se na proporção em que seus temas forem captados e suas tarefas resolvidas. E se supera na medida em que os temas e as tarefas não correspondem a novas ansiedades emergentes.

Entendo que cada época da História chama seus sujeitos para uma determinada ação. As razões dessas chamadas podem vir anexadas a intenções ideológicas, nem sempre interessadas a atender a propósitos de melhoria da qualidade de vida humana. Mas aí se encontra o desafio para as construções científicas que pretendem ser humanizadoras: utilizar-se dos saberes com criticidade e reflexividade para que estes saberes se constituam instrumentos de transformação de uma realidade. O modelo de relações entre as gerações instalado na nossa sociedade ocidental aqui estudado – caracterizado como 'conflito de

gerações' - está posto em questão. Cabe-nos a tarefa de estabelecermos uma nova forma de interlocução entre o mundo adulto e o mundo infanto-juvenil. Mais próxima, mais dialógica, mais afetiva, mais humana, onde as diferenças possam respeitadas e alquimizadas na busca por um crescimento de todas as gerações. Que os conflitos e divergências possam ser vistos como oportunidades de dinamizar a troca entre as pessoas e não como fenômenos estáticos, discriminatórios e estigmatizadores. Que as relações possam ser sinérgicas e não imobilizadoras, que os papéis sociais sejam passíveis de serem revistos, pois

Uma época da história apresentará uma série de aspirações, de desejos, de valores, em busca de sua realização. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas, das quais somente visionários que se antecipam têm dúvidas e frente às quais sugerem novas fórmulas (Freire, 1981b, p. 64).

### **2.3. Que sociedade é esta em que estamos vivendo?**

A forma como a nossa sociedade ocidental vem se organizando no decorrer da História tem reforçado os modelos categorizados e hierarquizados das relações sociais. Se esses modelos estivessem em correspondência direta com uma melhoria na qualidade de vida das pessoas, talvez não houvesse o que se questionar. Todavia, o que o ser humano assiste é uma sociedade fragmentada. A lógica da sociabilidade que deveria estar marcada pela afetividade e reciprocidade parece estar na ordem inversa. Vê-se "o enfraquecimento dos laços de uma desejável intersubjetividade marcada pela solidariedade e cooperação, já que nessa ordem empobrecida predominam o egoísmo, a competição e a exploração" (Aranha, 1996, p.237).

É possível perceber que movimentos de luta mundiais têm sido feitos contra diversas formas de opressão, exclusão e desigualdades. Campos (1999, p. 118) destaca que "neste final de século, a preocupação com os direitos humanos, com o exercício da cidadania e com a garantia da democracia parece ganhar novo destaque" na busca pela recuperação dos velhos ideais para a humanidade. Etnia, gênero, classe social, geração têm sido representadas, como categorias, por sujeitos de ação social que lutam por seus direitos, desejando uma formação social diferenciada, que muitas vezes está expressa em determinações legais como estatutos, conselhos, portarias, declarações etc, conclamando outros papéis, práticas sociais e comportamentos do ser humano.

Entretanto, se de um lado, este processo de luta conferiu uma forma de reconhecer e amenizar o processo de desigualdades sociais estruturadas historicamente, de outro estabeleceu paradoxalmente uma legitimação de uma divisão e ruptura entre estes diversos grupos. A sociedade parece marcada por fronteiras que buscam o reconhecimento em sua diferença mas que delimitam o tecido social em termos de relações humanas.

Não se trata de pensar, de forma ilusória, na possibilidade da sociedade tornar-se uma 'aldeia global', com formas de convivência homogênea e coletiva, numa harmonia poética, idealizada e destituída de conflitos.

Neste sentido, o estudo reflexivo que realizei entre o modelo de organização social ocidental e o modelo vivenciado pelas sociedades tribais permite perceber que a formação da sociedade incide diretamente na forma como os seres humanos estabelecem suas relações interpessoais e afetivas. E é com base no modelo social vigente que as subjetividades se constituem.

A exemplificação que apresento tomando a descentralização governamental ocorrida na Itália, a partir dos anos setenta, que constituiu a base dos estudos realizados por Putnan (apud Campos, 1999, p. 119-120) demonstra que dentro de um mesmo quadro institucional, cenários sociais se apresentam diferentes: "as mesmas regras e critérios de gestão governamental são interpretados e concretizados de forma completamente diferentes nas regiões norte e sul do país". Na visão deste pesquisador, a raiz dessas diferenças está na forma como essas regiões se organizaram: no norte a organização de se deu através de uma estrutura horizontal de poder e de relacionamento, ao passo que no sul, a estrutura foi estabelecida por relacionamentos hierarquizados e verticalizados. Referindo-se a estes estudos, Campos enfatiza que o papel dos atores sociais nesse processo é de fundamental importância, ou seja, as concepções assumidas por esses atores é que estarão contribuindo ou não para uma mobilização social.

É com estudos desta natureza que defendo a necessidade do olhar crítico sobre as concepções que permeiam as práticas sociais, tão repetidamente sinalizado por Freire, que chama a atenção para as condições históricas que podem condicionar ou não o ser humano a assumir a sua posição de sujeito, mas estas em si mesmas, não são deterministas.

Trata-se de se pensar, talvez utopicamente, que práticas sociais diferenciadas possam se aliar em movimentos de busca por uma maior harmonização e ética sociais, pelas vias do

diálogo. Não podemos deixar à mercê do esquecimento que, independente de qualquer distinção, somos todos – de diversas etnias; homens e mulheres; ricos e pobres; adultos, jovens e crianças... – pertencentes a um único grupo, que é o da espécie humana. Apesar de qualquer poder ideológico hegemônico - que possa nos conduzir a outros caminhos - vou me remeter, novamente, às contribuições de Freire (1996, p.100-101):

Continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessária radicalidade que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente. [...]  
O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria.

Afetividade, respeito e ética são dimensões relevantes para a humanidade. As relações entre os seres humanos não devem dicotomizar conflitos e divergências com cooperação e solidariedade. Que antes de tudo estas forças, aparentemente opostas, possam se confluir num processo dialético, com possibilidades de troca e crescimento humanizantes ao invés de um processo discriminatório e hierarquizado por relações de poder entre pessoas.

### **CAPÍTULO III. A DIMENSÃO AFETIVA NAS RELAÇÕES HUMANAS**

Afeto que sai de mim  
Afeto que vem para mim  
Que nos une, a todos,  
Num elo sem fim...

Afeto que não tem preço  
Que não tem dono  
Presença pulsante apenas  
Em quem é humano.  
Simone Sabino

#### **3.1. Primeiras reflexões**

As referências que utilizei para as discussões mencionadas, cujo ponto de partida temporal foi a Idade Média, me permitiram observar que, nas sociedades ocidentais, as relações intergeracionais apresentaram aproximações e afastamentos, anonimatos e reconhecimentos, negligências e valorizações entre os seres humanos. O sistema capitalista, estabelecido no final da Idade Moderna, tem sido decisivo em suas intenções políticas, econômicas, culturais e ideológicas, para a valorização de determinadas formas de convivência humana, sustentada na defesa da hegemonia do capital. Este se transformou no grande valor e as concepções de relacionamento humano estão fortemente influenciadas por esta medida.

A sociedade hierarquizada conseqüente desse novo sistema, constituída por relações desiguais e regida pelo autoritarismo, demarca uma formação social onde as vozes legítimas são unilaterais. Vozes detentoras do poder da expressão em relação a outras tantas que continuam sendo silenciadas devido as relações de submissão, obediência, de opressão....

Para Clastres (1978 -1982),<sup>25</sup> encontra-se aí a principal diferença entre as sociedades ocidentais e as primitivas. Nessas últimas, não há intervenção do Estado e como tal, as relações sociais de poder não apresentam desigualdade de direitos e privilégios, em relações de opressores e oprimidos. Esta herança sócio-histórica de dominação caiu sobre as estruturas sociais que se ocidentalizaram e, no caso do Brasil, como país colonizado, este processo foi indelével, como explicita Freire (1981b): "A sociedade fechada latino-americana foi uma sociedade colonial " (ibid, p.33) e como tal, submeteu-se a uma outra forma de sociedade matriz de cuja elite dominante recebeu ordens.

Como povo, nascemos subjugados. Relações de autoritarismo são nossas velhas conhecidas. Mais do que uma concepção sócio-histórica predominante na maior parte do mundo, nossa sociedade brasileira já nasceu sob jugo da exploração e colonização. Não é sem razão que surge a obra de Freire, "considerada como uma espécie de teorização pós-colonial no campo educacional" (Silva, 2003, 1999, p, 126) e que ficou conhecida em muitos países do mundo. E não é sem razão que a temática da obra freiriana se volta para a questão da humanização das relações, onde homens e mulheres, a partir da reflexão e de posicionamentos críticos, precisam sair do lugar de objetos subjugados, para o de sujeitos de ação social. E, como o próprio Freire (1996) assinala, "A História é tempo de possibilidade e não de

---

<sup>25</sup> Estas duas referências correspondem a duas publicações de Clastres referenciadas na bibliografia.

determinismo". (p. 19). Cabe-nos, portanto acreditar que mudanças podem e devem ser buscadas.

Neste propósito pela busca de mudanças e conseqüentemente de relações mais humanizadoras, existem várias dimensões importantes a serem sublinhadas. Neste trabalho, como já assinali a ênfase recai a uma temática particular - **a afetividade**. Trata-se de um aspecto essencial da constituição do *ser humano* e, no entanto, sua abordagem em estudos e pesquisas, nos diversos campos científicos, carece de olhares mais atentos e profundos. Compreender os aspectos afetivos nas relações interpessoais pode se revelar como um caminho facilitador para a humanização de todas as práticas sociais, em especial as educativas.

Voltando-me ao texto até aqui produzido, identifico que caberiam as seguintes indagações: O que as crianças e jovens descritos nas análises de Ariès e Badinter sentiam? Que emoções nutriam por seus pais, amas e mestre-escolas? O que faziam com o que sentiam? E os adultos? Eram seres autômatos, meros reprodutores das concepções sócio-históricas? De que forma essas pessoas afetavam-se umas as outras? E nas sociedades indígenas, é possível pensar que as crianças e jovens se sentem diferentes em suas relações com os adultos? Neste processo de se relacionar e se afetar, quais as conseqüências em termos de qualidade de vida pessoal e coletiva?

Certamente posso correr o risco de anacronismo e etnocentrismo, ao buscar respostas para estas e outras questões. Mas assumo conduzir esta busca através de outros pressupostos. Talvez assim, posso chegar a algumas respostas que sejam contributivas para as gerações ocidentais atuais e para as que estão por vir.

### **3.2. A afetividade como objeto de estudo: impasses e delimitação**

"Eu considero estas perguntas que eu me faço todas óbvias. Só que, a propósito do óbvio, eu tenho dito e redito que uma das coisas que eu descobri [...] é que nem sempre o óbvio é tão óbvio quanto a gente pensa que ele é"  
(Freire, 1995, p. 92)

Essa citação é o meu ponto de partida, a bússola que me guia para introduzir a discussão sobre a afetividade como objeto de estudo de uma pesquisa. Freire, também como pesquisador, foi criticado por algumas vertentes de cientistas por excesso de espontaneísmo

(Aranha, 1996, p. 209). Esta crítica parece se fundamentar sobre o fato de que, enquanto pesquisador, ele falou da educação como um processo de natureza humana e não apenas como um conjunto mecanicista de conhecimentos úteis em Educação. Ele conseguiu trazer este elemento inovador à produção do conhecimento: a humanização de um saber que refere ao que é humano, sem negar a necessidade da rigorosidade metodológica. Defendeu a valorização da curiosidade como elemento de transposição de um conhecimento do senso comum para um conhecimento epistemológico. "Curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo" e que pode ser defendida do "excesso de racionalidade de nosso tempo altamente tecnologizado" (Freire, 1996, p. 35).

Também em Reich<sup>26</sup> (1992) encontro elaborações que questionam o rigor científico no que diz respeito a objetos de estudo que envolvam fenômenos vitais, uma vez que o cientista, diante das exigências da comunicação científica, pode incorrer no risco de expor uma pesquisa apenas em seus "resultados bem acabados". Para ele, diante do rigor exigido, o cientista: "se verá tentado a demonstrar perfeição e infalibilidade em seu produto, escondendo falhas, incertezas e contradições desfavoráveis". (ibid, p.9)

Sendo assim, dentro desta perspectiva, a afetividade como uma dimensão da vida humana implica em campo fértil para surgimento de impasses no que se refere à rigorosidade do pensamento científico tradicional. Existe nela um 'quê' do improvável que não deve se opor à ciência, mas antes de tudo, ser um elemento apontado para que assim, devidamente cuidado, possa ser considerado como temática de pesquisa.

Em relação a essa temática existe uma diversidade de produção teórica, da qual destaco: nas Teorias da Personalidade Freud (*Teorias de Personalidade como a Psicanálise*); Reich (O Funcionalismo Orgonômico); Pearls (Teoria da Gestalt) (Fadiman, Frager, 1979 ). Nas Teorias de Desenvolvimento particularizo as elaborações de Piaget, Vygotsky e Wallon (De La Taille et al, 1992) que contêm um conjunto conceitual relevante para a compreensão dos princípios psicológicos do comportamento humano. No entanto, estas Teorias abordam a importância e o desenvolvimento da afetividade na vida humana, mas em dimensões que não

---

<sup>26</sup> Wilhelm Reich (1897-1957)- médico austríaco, fundador do Modelo do Funcionalismo Orgonômico e da Vegetoterapia. Sua formação intelectual recebeu as influências de Freud e Marx. Suas concepções no campo educacional ainda são pouco conhecidas, mas sua teoria atravessa questões importantes relativas à educação. A publicação de Matthiesen, Sara Quenzer. *A Educação em Wilhelm Reich – Da psicanálise à pedagogia econômico-sexual*, 2005 tem um conteúdo valioso sobre as concepções reichianas. Neste meu trabalho utilizei muitas de suas concepções, que foram apresentadas a partir deste capítulo, a título de aprofundamento e de enriquecimento das discussões.

traduzem a posição de objeto principal de investigação sob o ponto de vista do relacionamento humano. A afetividade é tratada como um pressuposto teórico relevante, mas correlacionada a outros referenciais de fundamentação não só teórica como prático-metodológica.

Além destas referências encontro também a discussão sobre a afetividade em publicações de menor rigor científico de cunho orientador, mas associada a outras temáticas como a sexualidade, família, relações pais e filhos... encontradas hoje abundantemente no mercado editorial que, em geral, objetivam a auto-ajuda e propõem sugestões para melhoria na qualidade de vida das pessoas.<sup>27</sup>

No conjunto de publicações buscadas para a realização desta pesquisa, observei que a afetividade como objeto de investigação científica apresenta os impasses anteriormente discutidos. Uma 'varredura' crítica nestas publicações me permite perceber questões passíveis de reflexões sobre a forma como esta temática tem sido teoricamente tratada. Em textos – acadêmicos ou não, percebi uma consonância do que se lê com o que vivenciamos afetivamente, mas com frequência, parece entrever uma sensação de que algo *'fica aquém ou que vai além'*<sup>28</sup> das argumentações propostas. Em geral, estes textos apresentam conceituações, descrições, taxonomias, modalidades e elucidações que me parecem atender apenas em parte a amplitude vivencial experimentada através da afetividade. O tema, em si mesmo, suscita fluidez e as abordagens se apresentam, em sua maioria, ora com uma rigidez acadêmica, ora como 'receituário'. Em razão destas explicações assumi a análise da afetividade com as seguintes proposições: os aspectos da singularidade e subjetividade às quais a afetividade está implicada e à rigorosidade dos modelos teóricos que a abordam como tema de estudo.

Primeiramente, destaco que as concepções, origens, formas, intensidades e possibilidades de expressão afetivas constituem um conjunto de fenômenos extremamente variados na proporção direta das individualidades contidas nas diversas sociedades.

Com mais de 20 anos de prática profissional, em contato com pessoas – pacientes e alunos – e por meio da observação empírica nos espaços cotidianos diversos, em que convivi

---

<sup>27</sup> A indicação bibliográfica é diferenciada e optei por não fazê-la neste trabalho, uma vez que não constitui objeto da análise que possa contribuir para ampliar a discussão da temática que escolhi.

<sup>28</sup> Esta referência sempre me acompanha, principalmente, após a leitura de um texto ou obra científica, aumentando assim a minha inquietação para a necessidade de mudanças e conquistas.

e convivo, posso afirmar que estes aspectos de singularidade e subjetividade estão presentes na dimensão humana. Nesta perspectiva singular e subjetiva, encontro na abordagem humanista-existencial do trabalho de Romero<sup>29</sup> (2002, p. 17) exatamente este primeiro questionamento. Em seu livro *As Formas da Sensibilidade - Emoções e Sentimentos na Vida Humana*, salienta: "Em primeiro lugar, o que entendemos por afetividade? Esta é uma questão que nos exige uma reflexão atenta, pois até hoje os especialistas não nos oferecem um conceito claro [...]". E a continuidade da sua reflexão expressa que:

Por experiência direta todos sabemos o que são afetos; talvez a maioria das pessoas não saberia conceitualizá-los, mas nos daria uma certa idéia de como eles se manifestam e de seus efeitos na vida das pessoas. Todos temos um conhecimento intuitivo, imediatamente vivido desta dimensão básica da existência (Romero, 2002, p. 17).

Na dimensão apontada por Romero (2002), as pessoas sabem o que são afetos mas o que talvez não saibam, é como conceituá-los. Daí me decorre um questionamento: este não saber estaria vinculado ao fato de que cada pessoa pode experimentar, sentir, vivenciar e expressar sua afetividade de forma diferente e muitas vezes, de forma intuitiva e não explicável?

Reitero que em grande parte da bibliografia acadêmica consultada durante esta pesquisa, observei autores que se propõem a discutir essa questão utilizando-se de modelos de sistematização muito fechados. Esta forma de teorização, no entanto, parece se contrapor ao que a própria dimensão afetiva representa em termos de vida humana, ou seja, ao dinamismo vivencial implicados nos afetos. A citação de Romero (2002) aqui apresentada a reafirma esse impasse conceitual que o conjunto bibliográfico sobre o tema demonstra. Daí a dificuldade, por parte dos pesquisadores, em tratar o assunto. E retomando a este autor apresento uma argumentação que é esclarecedora sobre esse impasse:

Quando nos debruçamos sobre esta dimensão da vida humana, tentando compreender em profundidade o sentido, a origem e o movimento dos afetos, vemos que os especialistas não têm conseguido desbravar as pistas que nos permitiriam uma compreensão e explicação verdadeiramente esclarecedora deste apaixonante capítulo

---

<sup>29</sup> Psicólogo clínico formado pela Universidade de Santiago do Chile. Professor e Presidente da Sociedade Brasileira de Psicologia Humanista Existencial – SOBRAPHE.

da psicologia. Tanto é assim que a maioria dos autores ainda não consegue conceitos e distinções claras (Romero, 2002, p.10).

Como discuti anteriormente, a afetividade parece se tratar de *uma dimensão humana subjetivamente vivenciada*, portanto conceituar, sistematizar metodologicamente e categorizar esta temática não é tarefa fácil e a construção de um modelo de pensamento pode resultar na desarmonia teórica-vivencial explanada anteriormente. Por isto também, assegurando-me em Romero (Ibid, p. 17), verifico que seu objetivo é justamente dimensionar a afetividade como uma forma de conhecimento conceitual descritivo, categorizado em modalidades e sistematizado metodologicamente. Assim ele sequencia seu pensamento: "Contudo, como um passo inicial indispensável precisamos ter um conhecimento mais rigoroso e melhor delimitado destas formas da sensibilidade mediante o esclarecimento dos conceitos fundamentais que as definem na sua peculiaridade" (Ibid). Selecionei a abordagem de Romero oportunamente como instrumento de análise, uma vez que fornece estes elementos e contém concepções relevantes sobre afetividade. Todavia, uma leitura crítica de seu trabalho me permite perceber que ficam presas nas teias da sistematização.

O desafio que assumi como proposição ao estudo da afetividade está associado a não engessar a temática dentro de uma objetividade que retire dela o 'aquecimento' que lhe é inerente, como um aspecto de natureza humana. Não pretendo também dicotomizar afetividade de cientificidade, mas sim procuro entender que os afetos como objeto de investigação pertencem ao processo de *ser* humano e como manifestação vital, a rigidez de sistematização pode dar um tom mecanicista a um processo que se dá na vida e a partir da vida.

Atentando, pois, para os possíveis impasses que a temática suscita e que foram até então explicitados, reitero que o objeto central deste meu estudo está assim delimitado - problematizar a afetividade dentro do contexto educacional escolar. Não para se estabelecer categorias rígidas, sistematizá-la em modalidades descritivas, atestar suas características ou teorizá-la em procedimentos. Trato de tentar entender como a **afetividade** vem sendo vivenciada nas relações entre educadores e educandos, considerando as dimensões interpessoais e intergeracionais, bem como, refletir suas implicações no âmbito pedagógico.

Recorro então novamente a Freire quando reafirma a não dicotomização entre ciência e afeto, mas sobretudo nos aponta o caminho para dialetizá-los:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo a ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p. 45).

Estou apresentando algumas questões sobre esta temática e, posteriormente, busco estabelecer o entrecruzando delas com o trabalho empírico, objetivando dar a este estudo a seriedade epistemológica necessária. Mas em se tratando de afetividade, talvez depois de tudo devidamente exposto, possamos ter descoberto que o óbvio talvez não seja tão óbvio quanto pensei. Afinal, estou tratando de um fenômeno de natureza vital...

### **3.2.1 - Conceituações norteadoras**

Uma vez esclarecida a complexidade conceitual que a temática da afetividade encerra em si mesma como objeto de estudo, torna-se possível, para o prosseguimento desta pesquisa, que alguns conceitos norteadores sejam enfocados. Tenho a intencionalidade, a partir desses, de deixar referenciado para o leitor sob que perspectiva o tema afetividade / afeto/ relações afetivas está tratado no *corpus* deste trabalho. Primeiramente recorto os conceitos, e com base neles, pretendo chegar a uma reconceitualização, a que estarei fazendo recorrências ao estudo empírico.

Selecionei inicialmente três conceitos norteadores, tendo como critério: utilizar um conceito de abordagem coloquial – do dicionário Houaiss (2001); um conceito baseado em Wallon (1995), médico francês de formação filosófica e de inserção na psicologia que entre os teóricos do desenvolvimento humano deu ênfase à afetividade; e o conceito humanista-existencial de Romero (2002), seguindo a análise que apresentei anteriormente.

No *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* **afeto** traz as seguintes definições: 6 Rubrica: psicologia: sentimento ou emoção de diferentes graus de complexidade, por ex., amizade, amor, ira, paixão etc.; **afetividade**. 2 Rubrica: psicologia: conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e sentimentos.

Na perspectiva walloniana, segundo Dér (2004, p.61):

A afetividade é um conceito amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão. [...]. A afetividade é o conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia.

E em Romero (2002), a dimensão afetiva compreende as emoções e os sentimentos, os estados de humor e as paixões. É de modo abstrato e formal: " A afetividade é uma dimensão da existência que abrange todas as formas que possam afetar subjetivamente o ser humano em sua relação com o mundo". ( Ibid, p. 17)

Explico que a escolha destes conceitos se deve a uma intenção de análise crítica:

- ✓ Vale reafirmar que é um tema complexo, passível de impasses e que como dimensão humana, e justamente por isso, possui um caráter de discussão que não se esgota. Neste trabalho será tratada como uma dimensão importante nas relações entre os seres humanos;
- ✓ Definem a afetividade como um conjunto de emoções, sentimentos, paixões e estados de humor. Essas unidades afetivas específicas apresentam-se conceituadas de forma diferenciada nas fontes bibliográficas citadas a seguir.

### **3.2.2- A diferenciação entre as unidades afetivas específicas**

Para Romero (Ibid, p. 18-19), cujo estudo focou sistematicamente a afetividade - emoções e sentimentos na vida humana, os afetos possuem unidades específicas que se configuram de acordo com o modo peculiar que o sujeito experimenta sua relação com o mundo, cujas especificidades assim se compreendem:

Pode ser uma emoção (como o medo e a raiva), um sentimento (como inveja ou a admiração), um estado de ânimo (como a angústia ou a cordialidade, estados que supõem vários afetos entrelaçados numa unidade de sentido) ou uma paixão (como a paixão amorosa, ou a paixão pelo jogo, que são sentimentos, intensos e persistentes, polarizados num determinado objeto).

**Com relação às contribuições de Wallon, encontrei em Galvão (1995, p. 61) sobre os pressupostos que fundamentam sua dimensão conceitual:**

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito abrangente no qual se inserem várias manifestações.

Segundo a teoria walloniana, o que caracteriza a diferenciação das emoções é que elas são acompanhadas de alterações orgânicas, mudanças da respiração, reações fisiológicas tais como aceleração dos batimentos cardíacos, dificuldades na digestão, secura na boca...

Além de variações neurovegetativas, as emoções provocam também alterações da expressão facial, da postura, dos gestos (Galvão, 1995, p.61.62) Embora tenha discutido a questão conceitual acima mencionada, Wallon realizou um estudo importante enfocando as emoções. Diferenciar as unidades afetivas específicas não foi o foco principal de suas pesquisas.

Observando o discurso do cotidiano percebo que as pessoas, em geral, falam de afeto, emoção, sentimento....como se esses vocábulos se referissem à mesma coisa. Sendo assim as questões conceituais implicadas no âmbito da afetividade apresentam essas especificidades tanto no discurso acadêmico, quanto no discurso do cotidiano. Neste sentido, retomo ao que já foi anteriormente bem posto por Romero (2002): a maioria das pessoas sabe o que são afetos porque sentem suas manifestações e efeitos, os vivenciam, mas não sabem como conceituá-los. E o mesmo impasse ocorre entre os especialistas.

### **3.2.3- Reconceituação**

Com base nas discussões que apresentei busco então empreender o desafio de uma reconceitualização, tentando não

pender para o esquematismo. Neste trabalho, portanto, entendo que a **afetividade** é uma dimensão humana composta por fenômenos psíquicos, que se apresenta em diferentes graus de complexidade. É o conjunto de **afetos** que são experimentados e vivenciados de forma subjetiva e, portanto, individualmente diferenciada. Os **afetos** são todas as formas de emoções, sentimentos, paixões, estados de humor... que nos afetam e através dos quais somos afetados no convívio social. Partindo da idéia de que afetividade é tudo o que afeta o ser humano, posso entender que é um componente importante no trato interpessoal, caracterizando as relações humanas como essencialmente **relações afetivas**. Onde quer que estejamos nos relacionando, os afetos se fazem presentes: nas famílias, nas escolas, nos ambientes de trabalho e lazer, nas vizinhanças...

Em todos os espaços sociais. Amor, inveja, tristeza, alegria, solidão, luto, prazer, dor, medo, solidariedade, frustração, vazio, felicidade, raiva, ternura, humilhação...São todos afetos. E os experimentamos a todo instante enquanto estamos vivos.

Ressalto que neste estudo fiquei atenta aos termos emoções e sentimentos quando os afetos acima fossem referidos, levando em conta as diferenciações conceituais de ambos mas sem a intenção de demarcá-los no decorrer deste trabalho. O meu interesse recaiu no entendimento de que *emoções e sentimentos são formas expressivas de afetos e que esses compõem a dimensão humana da afetividade*. Neste recorte também não tive a intenção de excluir o reconhecimento conceitual das outras unidades afetivas aqui apresentadas<sup>30</sup>.

### **3.3. O papel da afetividade na constituição do ser humano**

#### **3.3.1. Reflexões iniciais e primeiras discussões:**

---

<sup>30</sup> No caso, as paixões e os estados de humor que não serão mencionadas mas que estão conceitualmente especificados.

O ser humano é definitivamente um ser intrigante. Na busca por uma concepção de homem<sup>31</sup> que atendesse aos propósitos desta pesquisa, foi possível perceber que as ciências, suas teorias, pesquisadores e autores trazem formas diferenciadas de conceber o que é ser humano. Diante de tamanha diversidade, talvez com ousadia, posso afirmar que tal diversidade se dá justamente em razão da complexidade epistemológica que o cerca. Nas palavras de Baker (1980, p.31): "O homem é o fato mais complexo e incrível de toda a natureza. Um de seus maiores problemas vem sendo o de compreender-se".

E a idéia de compreender-se vem sendo perseguida ao longo da história da humanidade...

Os primeiros registros escritos metodologicamente referentes a idéias sobre o homem e o mundo começam a surgir nas civilizações ocidentais, berço dos grandes filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles. Com Sócrates iniciam-se a definição dos conceitos e todo um conjunto de idéias, pensamentos e concepções relativas ao homem, a razão, a inteligência, a alma, a consciência, a política, os valores, a educação, o Estado, entre outras que foram amplamente estudadas e difundidas por seus discípulos (Aranha, 1996). A partir de então até os nossos dias, as ciências vêm se multiplicando em olhares sobre o ser humano, numa busca constante e infinda de teorias que elucidem este ser, constituído por dimensões multicomplexas.

Diante disso, considero ainda necessário apresentar três ponderações. A primeira refere-se ao fato de que, a despeito do avanço das ciências, posso dizer que embora entendível sob diversas dimensões, o ser humano foi, é e será sempre motivo de inquietações epistemológicas. A segunda, que ir a busca do desvelamento destas inquietações deve concorrer cada vez mais para benefício da qualidade da vida humana. E a terceira, salientar que qualquer concepção de ser humano aqui discutida certamente incorrerá no risco de deixar lacunas, pois como já foi assinalado, sua constituição se compõe por diversos olhares e dimensões complexas que não se esgotam.

No entanto, objetivando atender aos propósitos deste estudo aqui estou dando destaque à *dimensão afetiva*, mas associando-a a outras duas igualmente importantes – *a corporal e a sócio-histórica* – dimensões essas que se implicam dinamicamente, na constituição humana de forma significativa. Cabe reafirmar a perspectiva de que, não sendo dimensões estanques,

se inter-relacionam. Também saliento que, em termos de avanços científicos, parece superada a visão dualista que prevaleceu até meio século, de que o homem é dividido em corpo/alma; razão/emoção; individual/social...

E para finalizar, parto da premissa de que hoje "começa a surgir a síntese dialética" onde o ser humano se constitui num conjunto indissociável, numa contínua e complexa interação entre seu 'meio interno' e o social (Myra e Lopes, 2001, p. 3).

Para alcançar o entendimento sob que forma essas dimensões interagem na constituição de uma vida humana, dirijo minha discussão para o momento em que a vida do ser humano se inicia. Esse processo é descrito por Reich (s.r.t., p. 16) em seu livro *Crianças do Futuro*.

Se nenhum dano severo lhe foi infligido do útero, o recém-nascido traz consigo toda uma riqueza da plasticidade e do desenvolvimento natural<sup>32</sup>. O recém-nascido não é, tal como muitos erroneamente acreditam, um saco vazio ou uma máquina química na qual qualquer um pode depositar suas idéias especiais do que deve ser um ser humano. Ele traz consigo um sistema energético enormemente produtivo e adaptável que, por seus próprios recursos fará contato com seu meio ambiente e começará a dar forma a este meio ambiente de acordo com suas necessidades.

De acordo com os estudos de Reich (s.r.t., p. 98), os bebês possuem grande vivacidade e esperam encontrar vivacidade em tudo o que os cerca. Eles respondem com rubores de prazer ao nosso timbre de voz, a sons guturais ou quando fazemos movimentos calorosos em sua direção.

Em Duarte e Gulassa (2002), com base nos estudos de Wallon, é possível encontrar concepções semelhantes, uma vez que enfatiza que é através do corpo que um bebê inicia suas comunicações afetivas com o seu meio: "Os movimentos corporais, posturais, o choro, o sorriso atuam sobre o entorno de forma contagiante, estabelecendo um campo de comunicação e um vínculo entre a criança e envolventes

---

<sup>31</sup> Ressaltando aqui as questões de gênero e geração, entendendo homem como ser humano e utilizando o vocábulo somente a título de dar 'leveza' a leitura sem acrescentar sempre mulher, jovem, criança.

<sup>32</sup> O termo 'natural' é muito empregado por Reich e seus seguidores. Seu emprego pode parecer ao leitor que a premissa reichiana se baseia em princípios biologizantes. Entretanto, no estudo aprofundado da sua obra é possível perceber que Reich não questionou a possibilidade dessa interpretação equivocada, já que defendeu como princípio básico de sua teoria e método a interação do ser humano com o meio sócio-cultural. Fica portanto essa ressalva a todas as citações onde os termos – natural, natureza... - se fizerem presentes.

[...]". (p.25) No início de sua vida, o bebê cria um forte circuito de trocas e estas trocas são essencialmente afetivas. As autoras prosseguem: "A intensidade dessas trocas criam um verdadeiro campo emocional, no qual gestos, atitudes, vocalizações e mímicas adquirem nuance cada vez mais diversificada de dor, tristeza, alegria, cólera.[...] É a primeira forma de sociabilidade." (Id.,ibid.,) O bebê pois, através da expressão da sua emocionalidade, vivenciada corporalmente, estabelece suas primeiras relações sociais com os que o cercam, relações essas essencialmente afetivas. E estas mesmas autoras complementam:

Podemos entender 'afetivo' aqui como a capacidade de afetar o outro, contagiando-o para o atendimento a uma solicitação. O bebê afeta o meio que o circunda, obtendo respostas deste para suas necessidades. É dessa osmose afetiva entre a criança e seus envolventes que surge o início da vida psíquica, a consciência subjetiva, na qual vão se formando as primeiras imagens mentais e nas quais se imprimirão as primeiras marcas de sua individualidade (Duarte e Gulassa, 2002, p. 25).

Ressalto, pois, que as expressões corporais são de extrema importância no funcionamento humano infantil e sua interligação com a dimensão afetiva. Ou seja, toda manifestação das necessidades afetivas se dá com o corpo e através dele. Parece-me evidenciado, com base na citação acima, que as necessidades expressas carecem de atendimento e que cabe a seus envolventes fazê-lo - os adultos, seus cuidadores e educadores. De acordo com as concepções de desenvolvimento walloniana, a situação de dependência da criança em relação aos adultos os coloca diante de uma responsabilidade muito importante (Werebe e Nadel-Brulfert, 1986,) pois será a partir desta relação interpessoal que se iniciará o processo da constituição do ser humano.

Entretanto, quando faço referência a esta relação criança-adulto, posso retomar as discussões já realizadas neste trabalho sobre as diversas formas que essa relação intergeracional vem sendo construída no decorrer dos séculos até nossos dias.

De acordo com os modelos de relação intergeracional já anteriormente descritos, os estudos de Áriès (1981), Badinter (1985), Silva, Macedo e Nunes (2002) revelam que esta relação apresenta particularidades nas diferentes sociedades e tempos históricos, mas em todas as formações sociais, o modelo estabelecido de educação fica a cargo dos adultos que definem de que forma os bebês, futuras crianças e jovens, devem ser cuidados. Ao adulto é atribuída a função de conduzir a criança no processo de inserção social e isso se dá através do processo educativo. Segundo Wallon (Werebe e Nadel-Brulfert, 1986, p.150), "a educação foi definida como a influência exercida pelo grupo dos adultos sobre as crianças, para torná-las aptas à vida social numa sociedade determinada". Portanto, adultos educam crianças através de vínculos e relações intergeracionais. *A questão que retomo está na forma como educam.*

A esta colocação, vale voltar também a Sarmento (2005) quando se refere à tendência da sociedade ocidental para adotar, em nome da proteção, uma concepção de ascendência dos adultos sobre as crianças (e jovens). Com base nesta concepção o autor explicita que o processo educativo das crianças é dirigido e determinado por uma orientação que ele chama de adultocentrada, surgida desde a Idade Média e mantida até a contemporaneidade. Todo um conjunto de opiniões, prescrições, critérios e intervenções de educação direcionam como a criança deve atender aos ideais que os adultos têm de família, de educação, de cultura, de igreja, de Estado e outros princípios, muitas vezes, limitativos à vida humana (Reich, s.r.t.a, p.12.13).

Em seus estudos, Wallon (1986, p. 69) salienta que conhecer a criança cabe ao adulto. E, em certo sentido, ele reafirma as colocações de Sarmento (2005) no que diz respeito ao olhar sobre a infância:

O adulto reconhece, entretanto, que há diferenças entre ele e a criança. Mas, freqüentemente, ele as reduz a uma subtração: são diferenças de grau ou de quantidade. Ao se comparar à criança, o adulto a vê como relativa ou totalmente inapta para ações ou tarefas que ele próprio pode executar. [...] a criança não deixa de ser uma simples redução do adulto (Wallon, 1986, p.69 )

O que pretendo é observar que dispositivos são criados pelas sociedades, através do processo educativo que incidem sobre a vida do ser humano desde seus primeiros dias. Ou seja, de que forma a dimensão corporal, afetiva e sócio-histórica se implicam dinamicamente na constituição do ser humano.

De acordo com os argumentos de Reich e de Wallon, a criança nasce com um potencial vital e com mecanismos próprios de estabelecer suas relações com as pessoas e o meio social no qual está inserida. Esse processo ocorre de forma recíproca, através de vínculos afetivos, ou seja, a criança afeta seu meio e é afetada por ele e tal é sua importância que, com base nessas relações, dará início à vida psíquica e à formação da sua consciência subjetiva.

O modelo de educação predominante em nossa sociedade ocidental legitima os adultos a definirem 'o que é melhor para as crianças', numa visão reducionista e de inaptidão em relação a estas. O processo de educá-las se caracteriza por uma delimitação de papéis rigidamente estabelecidos, com estatutos e atribuições distintos. A educação se dá de forma diretiva, hierarquizada, com caráter disciplinador e autoritário, vigente há séculos.

Dialogando com as idéias que já foram expostas anteriormente reitero que o universo infante-juvenil que foi alijado e anônimo na Idade Média, posteriormente reconhecido mas institucionalizado a partir do século XVII e conduzido em nome de ser protegido na Idade Moderna esteve sempre submetido às concepções e ações históricas do universo adulto. Essas relações, na sociedade ocidental, se estabeleceram até os dias atuais desencadeando o silenciamento e obediência por parte do primeiro e a legitimação dos poderes de ação do segundo.

Esse processo, entretanto, não é universal, visto que os estudos das sociedades primitivas e indígenas existentes até hoje mostraram outros modelos de relação intergeracional: horizontal, não-diretiva, mais próxima e dialógica no decorrer da educação das crianças e jovens. Aos adultos cabe educar, mas não se verifica a necessidade, preocupação ou imposição de lugares, espaços e tempos demarcados e hierarquicamente estabelecidos de forma unilateral. As relações parecem mais flexíveis em termos das categorias geracionais. As diferenças existem, mas com possibilidades de interação e troca entre os diversos membros sociais.

Diante desta diferenciação entre contextos sociais é possível constatar que adultos, jovens e crianças se vinculam, se afetam e se educam de formas diferenciadas de acordo como o modelo educacional instituído por uma dada sociedade.

Sob esta perspectiva, a constituição do ser humano como pessoa é um processo dinâmico complexo.

Em síntese, um bebê como organismo vivo se comunicará inicialmente através de expressões corporais tais como chorar, mamar, movimentar braços e pernas, brincar, sorrir... Estas expressões são manifestações de sensações, sentimentos e emoções do seu meio interno, vitais e inerentes a todo ser humano - expressões de afetividade - através das quais estabelece suas relações com o mundo externo. A afetividade é uma dimensão que se estabelece a partir da relação de interação recíproca entre o bebê e o seu meio, comumente constituído por adultos. As relações afetivas, porém são contextualizadas, ou seja, apresentam variações de acordo com o contexto sócio-histórico. Assim, a forma como estes vínculos interpessoais se estabelecem irão diferenciar as sociedades, principalmente através do processo de educação. Em função desta diferenciação, formar-se-ão as diferentes subjetividades que compõem um território social num dado momento histórico.

Afetividade e educação, portanto, são processos mutuamente intervenientes. Os desdobramentos desta relação – afetividade e educação – darão encaminhamento ao foco central desta pesquisa.

### **3.3.2. A ação educadora dos adultos e a formação das gerações**

A retomada do que apresentei anteriormente também é essencial para a continuidade das minhas reflexões, principalmente no que se refere ao papel do mundo adulto na constituição de um ser humano que é de fundamental importância. A forma como se dá o processo de interação entre indivíduo, seus envolventes e seu contexto sócio-histórico está na base da formação humana, ou seja, na construção de um organismo em um ser humano capaz de atuar e conviver com outros seres humanos. Partindo dos princípios wallonianos e reichianos, este organismo possui potencialidades de estabelecer vínculos afetivos com o mundo adulto na busca pelo atendimento de suas demandas. A questão que considero como a que deve ser desvelada está relacionada à **forma** como os adultos entendem, lêem, interpretam e agem sobre essas demandas.

Com base nas pesquisas aqui apresentadas, pude inferir que na história da nossa sociedade, as crianças e jovens pareciam não ter muita importância para o mundo adulto tomando por parâmetro a Idade Média. A maior parte delas era criada, aos bandos, por amas e os estudos de Badinter (1985) são consistentes em dados. Passavam anos afastados de seus pais, sem serem visitados. Se morriam, não faziam falta. Que tipo de laços afetivos formavam; de que forma eram atendidas em seus anseios e necessidades; em que tipo de homens e mulheres se transformavam, os estudos da autora francesa não revelam. No entanto, acredito que posso apenas imaginar: a forma de educação foi reproduzida de gerações em gerações, o que me permite supor que o mesmo sistema de criação que era aplicado no período infanto-juvenil, posteriormente se repetia quando essas crianças se tornavam adultos e passavam a educar suas crianças.

Retomando Ariès (1981) reafirmo a alusão que faz a uma forma de relação, ainda na Idade Média, em que as crianças eram vistas pelos adultos como miniaturas de si mesmos. Elas viviam misturadas aos grupos sociais, no meio de todos os seus membros, sem muita distinção em função de sua faixa etária. Recebiam o calor do convívio social mas não eram 'vistas', reconhecidas como seres sociais. Parece que eram criadas por todos: pais, parentes, vizinhos, criados... Os laços familiares não eram importantes. Neste estudo também o historiador francês não explicita dados que revelem de que forma adultos e crianças estabeleciam seus vínculos afetivos e como esta forma de educação e convivência repercutia em suas vidas.

Num terceiro momento, ainda no final da Idade Média e início da Idade Moderna, as concepções mudaram e as crianças passaram a ser reconhecidas pelos que delas cuidavam. Tornaram-se importantes para o Estado em função do sistema capitalista. Transformaram-se em consumidoras e comporiam exércitos, também segundo estudos de Badinter (1985). Esta autora, inclusive, destaca que todo um conjunto de atenções foi revertido a elas e a afeição passou a ser necessária, como dispositivo político-econômico e não como dimensão importante para a vida humana. Mas, a despeito do reconhecimento, foram enviadas às escolas, instituições criadas com fins de educá-las, e lá passavam a maior parte de seu tempo na companhia de mestre-escolas, seus primeiros professores. Laços familiares foram constituídos mas os(as) filhos(as) foram mantidos(as) longe de seus pais. Este 'reconhecimento' também foi destacado por Sarmiento (2005) que, em suas argumentações,

revela maiores dados sobre **como** os adultos assumiram o papel de educadores. Surgem preocupações com a proteção das crianças, mas educá-las se revela num conjunto de prescrições e receitas baseadas no que os adultos entendem ser bom para elas, num processo de discriminação e minimização de seu poder de voz e ação na sociedade.

Nos três momentos acima reescritos, posso concluir que a forma de relação que os adultos estabeleceram diante das gerações que lhes sucederam foi de uma relação verticalizada e unilateral. Essa relação se estabeleceu com base na dependência subserviente do universo infante-juvenil às determinações legitimadas atribuídas ao universo adulto. Nos três tempos históricos referidos, os contextos sociais foram diferentes, os olhares foram diferentes mas o modelo hierárquico de definir as vidas infante-juvenis se apresentou de forma semelhante: adultocentrada, diretiva e, portanto autoritária, já que apenas uma parte desta relação tinha o poder de decisão e da expressão. E esta forma de criar e educar as crianças e jovens foi sendo repassada mecanicamente de gerações a gerações nas sociedades ocidentais e ainda se faz presente na contemporaneidade. Se nos vínculos interpessoais apenas um lado se expressa, não se pode pensar em troca entre pessoas. Entendo que as relações afetivas intergeracionais, no decorrer da História, não têm priorizado o diálogo, a escuta recíproca, a disponibilidade ao convívio pelo encontro e pelo confronto, ao respeito às diferenças como possibilidade de aprendizado mútuo. Por todas estas questões apresentadas, o papel dos adultos como educadores e formadores das gerações possui uma relevância que merece ser pesquisada com um cuidado epistemológico. Trata-se de um processo sócio-histórico com interposição de dispositivos culturais, econômicos, políticos e ideológicos. Com base nos estudos aqui mencionados, o lugar de importância da afetividade parece silenciado já que sequer é mencionado nos relatos históricos.

Tomando estas reflexões como substanciais para sequenciar a exposição das minhas reflexões enumero como mais uma questão à busca de respostas: Se a dimensão afetiva não tem sido, no decorrer da história, ressaltada como relevante no processo formativo das futuras gerações, de que forma as emoções e os sentimentos se apresentam nas relações humanas?

A título de responder a esta indagação, recorro novamente a Reich.

### **3.3.3. Wilhelm Reich, a teoria do encorajamento e a afetividade: respostas a algumas indagações**

"Que sei eu do que serei, eu que não sei o que eu sou?  
Ser o que penso? Mas penso ser tanta coisa!

[...]

Fiz de mim o que não soube.  
E o que podia fazer de mim não fiz.  
Quando quis tirar a máscara,  
Estava pegada à cara."

Álvaro Campos/ Fernando Pessoa

Albertini (1994) foi pioneiro ao publicar *Reich – História das Idéias e Formulações para Educação*, resultado de sua tese de doutoramento pela Universidade de São Paulo. Referente a este trabalho cabe dizer que o autor salienta a "quase completa ausência de investigações sobre o pensamento reichiano nos estudos universitários" (Albertini, 1994, p. 130) em contraposição à prática clínica em que muitos profissionais utilizam este referencial. Figura controvertida mas intrigante, Reich deixou contribuições para os campos da biologia, medicina, psicologia, sociologia, economia, física e, "embora não tenha elaborado uma teoria educacional, encontramos em toda sua obra abordagens em torno das questões educacionais." (Mota<sup>33</sup>, 1999, p.17).

Reich não foi um autor com atuação restrita aos limites de uma única área do conhecimento. Sempre com a mesma atitude otimista e acreditando na possibilidade de maior felicidade humana, lutou em todas as frentes que de alguma forma pudessem contribuir para a realização desse objetivo. Uma dessas frentes foi a Educação. Desde os seus escritos iniciais, quando participava do movimento psicanalítico, já é possível notar uma preocupação em relação à área educacional (Albertini, 1994, p. 59).

**E como salienta Mota (1999) "estudar a obra de Wilhelm Reich e compreender seu pensamento, elaborado ao longo de seus sessenta anos (1897-1957), não é tarefa fácil diante da evolução constante de suas idéias" (p. 17), até porque, como complementa Albertini (1994):**

Reich foi sempre um homem de ação, voltado para a prática, sendo que seu pensamento e sua elaboração teórica nunca bastaram por eles mesmos. Ao contrário, ligaram-se sempre a projetos concretos do cotidiano da vida social. Tal marca, sem dúvida, deve ter contribuído para uma estreita articulação entre a vida e obra. Nesse sentido, pode-se afirmar que 'Reich viveu a obra que produziu'. (p. 93- 94):

---

<sup>33</sup> "No decorrer dos últimos anos, basicamente nesta década de noventa, a teoria reichiana tem suscitado um crescente interesse no meio acadêmico brasileiro. Diversos trabalhos têm surgido buscando compreender as contribuições de Reich para a elaboração de um conhecimento que explique melhor a vida". (Mota, 1999, p.35).

É com essa concepção que sua corrente de pensamento e métodos são denominados de Funcionalismo Orgonômico<sup>34</sup>, ou seja, opõem-se a tudo o que é concebido de forma fragmentada e mecanicista. A base de suas concepções se centra na idéia de todo.

Ele foi movido por uma grande preocupação com a humanidade, concebendo o mundo à sua volta como um universo vivo, constatando ser o corpo uma arena onde experimentamos a tensão entre natureza, cultura e história. Uma tensão que, ao afetar nossas emoções, afeta também o próprio funcionamento de nossos músculos e células. Caracterizou-se como um dos primeiros pesquisadores deste século a exaltar a unidade entre o corpo e alma, procurando assim devolver a unidade de sua natureza (Mota, 1999, p. 42-43)

Assim, estou nesta parte do trabalho, tentando compreender as indagações realizadas sobre a afetividade como componente importante na constituição e na vida das pessoas, bem como o papel das relações afetivas na formação dos indivíduos tomando como referencial central as idéias deste autor. De toda a sua obra serão extraídas contribuições relevantes ao que esta minha pesquisa se propõe. Estarão sendo citados outros autores a fim de enriquecer a discussão.

Como expressei anteriormente, segundo os estudos desse médico austríaco, o bebê nasce com uma potencialidade para viver, caso nenhum dano grave ocorreu durante sua gestação. Entretanto, nos seres humanos, diferentemente de outros seres vivos, há uma especificidade – os bebês necessitam de certas ações do seu meio social que são essenciais à sua sobrevivência.

Munido de sua potencialidade ao nascer e nas etapas iniciais de sua vida, ele estabelecerá formas de se expressar a título de ser atendido em suas necessidades pelo meio circundante. Trata-se de expressões espontâneas - demandas internas - que ao se confrontarem com o meio exterior e não forem atendidas, provocarão frustrações e desprazer (Reich, 1969).

Partindo da idéia anteriormente colocada de que os bebês humanos necessitam ser cuidados pelos adultos, Reich (s.n.t.) salienta a importância de médicos, pais e demais educadores em proporcionar todas as condições necessárias, em respeito aos princípios vitais do recém-nascido. Entretanto, o que freqüentemente ocorre é o contrário. É o bebê que tem de se adaptar aos princípios de cuidado que lhe são aplicados. O autor adverte que os teóricos

dos cuidados infantis e os adultos educadores tendem a adotar "regras inflexíveis e comportamentos não naturais, em vez de calor e afeto", utilizando-se de um conjunto de medidas reguladoras e rígidas em relação a elas. Esta é uma característica na forma de educar em muitos povos e "não estamos muito melhores por aqui, no ocidente 'culto'. Só variam os métodos de domar os 'pequenos animaizinhos selvagens'" (Reich, s.r.t., p. 99-100) Ele observa de forma veemente:

É um erro bastante difundido pensar que agarrar, engatinhar, andar e outras funções similares simplesmente surgem um dia; ou pensar que uma criança começa a agarrar na idade X, engatinhar com Y semanas e andar com Z semanas. É surpreendente que os pediatras não tenham posto em prática uma tabela de quantos passos um bebê tem que dar a cada dia, do mesmo modo que eles determinam a quantidade diária de calorias que o bebê deve consumir. [...] Uma vez estabelecido o contato entre o bebê e o meio ambiente acolhedor e caloroso, então, e somente então, pode-se observar um processo natural, e não um produto artificial de uma educação patológica.

Reich (s.r.t.) utiliza o verbo domar, Sarmiento (2005) refere-se a colonizar e ambos falam, em suas análises, de como os adultos se comportam, em seus vínculos intergeracionais, no ato de educar.

Assim, se cuidadores e educadores agem seguindo, a maior parte do tempo, orientações prescritas, há de se concluir que as exigências internas de um organismo infantil e o atendimento externo a estas necessidades nem sempre se sintonizam. E este confronto entre *meio interior* (organismo do bebê) e o *meio exterior* (ambiente externo) continuará por toda infância e juventude, numa sucessão e acumulação de experiências desencontradas entre as necessidades e desejos infanto-juvenis e a possibilidade do contexto circundante em atender a estas demandas. Cria-se pois '*um choque*' entre as exigências internas do organismo e as exigências externas do meio resultando em estados de frustração (Reich, 1969, p. 188).

Pode-se observar o poder decisório impositivo que os adultos têm sobre os bebês, com frequência, no cotidiano. Normalmente, cabe a eles decidirem a que hora um bebê deve dormir, mamar, ser posto no colo ou no berço, etc. Se chora, logo querem aplacar seu choro, sossegá-lo. No decorrer de seu crescimento, as possibilidades da marcha e da preensão lhe despertam para uma maior autonomia e poder de exploração dos espaços e das relações. "Com a aquisição da linguagem diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados

---

<sup>34</sup> Maiores informações sobre a Teoria e Método do Funcionalismo Orgonômico poderão ser encontradas nas

afetivos, bem como os recursos para sua expressão" (Galvão, 1995, p. 62). Assim, mais crescidas, as crianças vão adquirindo outras possibilidades. Utilizam-se, além das expressões corporais, as expressões verbais para demonstrarem suas necessidades e desejos, alargando seu arsenal de comunicação. Começam então, ir a busca do que querem, a pedir diretamente o que desejam. Quanto aos movimentos infantis, os estudos reichianos falam do quanto é "essencial que os ritmos orgânicos de funcionamento, próprios da criança, fossem respeitados e pudessem se desenvolver naturalmente" (Boadella, p. 214).

No entanto, os mecanismos de controle parecem aumentar. É muito freqüente observar pais e babás andando feito loucos atrás dos pequenos, cerceando-lhes os movimentos e controlando-lhes contra 'perigos'. Nas creches e escolas são adotados inúmeros métodos de contê-los, seja através de recompensas, seja através de castigos.

Os pais ou seus substitutos são considerados pela criança a fonte primeira de prazer e ela os procura para preencher suas necessidades de alimentação, contato e estimulação sensorial. Entretanto, as privações emocionais e as frustrações são comuns em nossa cultura, em que o crescimento é acompanhado de punições e ameaças (Pereira, 2005, p. 43)

Parece haver uma dificuldade muito grande, nas sociedades ocidentais, de se manter o respeito à 'natureza' infantil. "Saúde, normalidade, aptidão, são definidos de acordo com interesses que estão fora da esfera do desenvolvimento infantil" (Reich, s.r.t., p. 12). Em Sarmiento é possível encontrar idéias semelhantes às de Reich, como quando o primeiro aponta este mecanismo prescritivo de orientar os comportamentos infantis através de padrões de conduta, critérios, diagnósticos adultocêntricos. As relações humanas resultantes deste confronto constante entre os movimentos vitais de um indivíduo e as exigências sociais como meio de adaptação entre ser humano – sociedade acabam por apresentar complicações que exigem mecanismos de ordenação: "hábitos rigorosos, costumes, regras de decência, leis e manobras diplomáticas" (Reich, 1992b, p. 83).

Esses regulamentos e padronizações diretivos se impõem como inerentes às relações, mas não são universais pois não encontrei estes mecanismos controladores para os comportamentos nas sociedades tribais. Retomo aqui, os estudos de Silva, Macedo e Nunes

(2002) especialmente quando se referem que é possível que seres humanos se organizem socialmente sem que ordens sejam rigorosamente implantadas.

Sobre este processo de contraposição entre movimentos vitais infantis e as posições sociais de aceitação e rejeição a estes movimentos se fundamenta uma das descobertas fundamentais de Reich - *o processo de encouraçamento*.

Como citei anteriormente, no jogo de forças entre os impulsos internos e o meio externo, se o movimento de expressão for permitido, o resultado será de prazer. Caso contrário, se um organismo ao tentar se expressar, não obtém êxito, ocorrerá frustração e desprazer. Esse processo, iniciado desde o nascimento, se desenrola por toda história de vida de uma pessoa. Se o prazer é atingido, o organismo se expande e a pessoa experimenta sensações, emoções e sentimentos de bem-estar, que lhe fazem pulsar, sentindo a vida de forma plena. No entanto, a sociedade organizada em padrões de conduta rigidamente estabelecidos tende a homogeneizar os comportamentos, exigindo que as pessoas inibam sua expressividade em nome de se adaptarem ao meio social. Diante da expressividade inibida, impedida e portanto reprimida, os seres humanos tendem a inúmeras situações de frustração, dor e desprazer.

Diante deste processo, que é incessante durante a vida, os seres humanos vão criando mecanismos de defesa frente às dificuldades e frustrações. A esse mecanismo de proteção, Reich denominou processo de encouraçamento. Experiências afetivas não permitidas, reprimidas dão origem a bloqueios psíquicos e musculares - **as couraças** – que ajudam a pessoa a conter suas emoções e sentimentos.

Sendo assim, supondo uma criança que, mobilizada por uma situação de medo, demonstre sinais corporais de que vai chorar. Seus olhos se encherão de lágrimas, sua boca verterá para baixo, seu peito se movimentará em espasmos numa respiração rápida. Se próximo a ela estiver um adulto que não vê no choro nenhum incômodo e respeite sua expressão, ela chorará livremente até que seu choro se esvaia em uma sensação de alívio. Entretanto, caso a pessoa que lhe esteja próxima não suporte ouvir-lhe o choro, tenderá a impedi-la de chorar: com palavras ou gestos emitirá respostas de rejeição a esta expressão. Assim, movida pelo impedimento imposto, esta criança forçará os músculos dos olhos, da boca, da garganta e do peito para controlar sua expressão e sua emoção. Esse 'engolir o choro' lhe causará uma sensação de profundo mal-estar. Caso o impedimento de chorar tenha sido

efetivado de forma contundente, esta criança acionará mecanismos de controle físico e psíquico sobre seu choro em outras circunstâncias. Aprendeu a se conter. Quanto mais se contém, mais se encourça. A emoção e/ou sentimento contidos criam dois registros: uma contração muscular necessária para impedir a expressão afetiva e um bloqueio psíquico do afeto. Impedida de chorar é comum que não suporte ver outras pessoas chorando, reproduzindo posteriormente, este mesmo padrão de repressão de emoção a outrem. "O processo de encouraçamento evoluiu de modo organizado, dependendo da necessidade de conformar-se [...]. Contém a estória e o significado de suas origens [...]" (Baker, 1980, p. 63) Esse mecanismo repressor se instala nas pessoas inconscientemente no desenrolar da infância e por toda história de vida. Conter uma sensação, emoção ou sentimento dificulta o ser humano a encontrar formas mais maduras e adequadas de expressão de seus afetos.

A couraça, portanto, funciona como um mecanismo controlador da afetividade. O próprio termo couraça, utilizado por Reich como conceito epistemológico, possui as seguintes conceituações no Houaiss (2001):

2- qualquer coisa (concreta ou abstrata) que sirva de proteção a uma pessoa contra os reveses, o infortúnio; 3- mecanismo de defesa que rege e condiciona o comportamento ou que, das profundezas do inconsciente, funciona como instrumento de proteção de uma pessoa; 4- proteção para o lado frágil, vulnerável de uma pessoa.

As couraças são defesas criadas por um indivíduo para lidar com seus conflitos internos e externos. Ou seja, a forma como esse indivíduo vai se constituindo como pessoa. É uma construção histórica, resultante da soma total de situações vividas e que vai estruturar sua forma de ser e estar no mundo.

A couraça dá à personalidade condições para se proteger, aparando e enfraquecendo tanto os golpes do mundo externo quanto os clamores das necessidades internas. Mas se, por um lado, essa proteção diminui a dor, o desprazer, por outro, diminui a capacidade da pessoa sentir prazer, de viver com maior plenitude as emoções agradáveis (Pereira, 2005, p. 29).

Um olhar atento nos mostra que as pessoas, em geral, não suportam expressões afetivas explícitas e nem sabem que não suportam. A emoções e os sentimentos que são impedidos de ser vivenciados de forma espontânea e são reprimidos pelo processo inconsciente de defesa – encouraçamento - criam uma indisposição **ao sentir**, sentir em si

mesmo e sentir no outro, bem como impedem o amadurecimento psíquico para lidar com as frustrações.

O processo de encouraçamento traz um conjunto de conseqüências para o funcionamento afetivo: a rigidez nos corpos e nas atitudes; a insensibilidade diante do que é humano; a falta de contato com os próprios sentimentos e emoções; um esfriamento e congelamento afetivos; percepções equivocadas dos fatos; um afastamento do indivíduo de si mesmo e de sua expressividade original; dificuldades em lidar com limites e frustrações.

Em função do encouraçamento é freqüente observarmos as pessoas pensarem e falarem sobre a afetividade, mas não vivenciarem o que falam. Ocorre que muitos comportamentos são indiretos e distorcidos; a linguagem é utilizada de forma manipulatória; reações emocionais tornam-se inadequadas com expressões violentas ou sutis; os vínculos são mal estabelecidos como apego ou desapego excessivos. São freqüentes as posições arbitrárias, as vinganças mesquinhas, a passividade ou imobilidade diante das situações, a necessidade imperiosa de ter poder; os conflitos insolúveis (Reich, 1992, p. 82).

A forma como o processo de encouraçamento vai se estruturando em cada indivíduo irá se constituir no seu tipo de caráter, ou seja, cada pessoa desenvolve uma maneira particular de lidar com seus sentimentos e emoções. Reich e seus seguidores pesquisaram, definiram e descreveram tipologias de caráter, ou seja, como cada pessoa se constitui dentro de estrutura de caráter específica<sup>35</sup> que é resultante de um conjunto de *traços de caráter*. E é a partir desses traços que vamos definindo o nosso modo de nos comportarmos, de orientar nossas ações, nossas comunicações, nossa maneira de ver a nós mesmos e os outros (Pereira, 2005, p. 29).

O conjunto de traços de caráter – a couraça - que vão nos constituindo são independentes de processos mentais conscientes, ou seja, vão se fixando no nosso funcionamento psíquico de forma automática, inconsciente. "Em geral, não temos consciência de nosso caráter, pois ele se tornou nossa 'segunda natureza' "(Lowen, 1980, p. 57). Trata-se de nossa 'fachada social' estruturada pelo psiquismo como meio de defrontarmos com o ambiente (Baker, 1980).

Todo este processo psíquico implica em investimentos de energia por parte de um organismo. Sendo assim, a couraça é mantida utilizando-se de um *quantum* de energia para sua sustentação. Ou seja, o indivíduo investe, inconscientemente, energias para manter suas

defesas em funcionamento. Essas defesas, "embora o protejam contra as ameaças [...], restringem também sua capacidade de desenvolvimento e de liberdade" (Auger, 1981, p. 21). Portanto, o efeito psíquico da couraça sobre o potencial do indivíduo é paradoxal: a couraça atua como uma defesa interna e externa às ameaças e sofrimentos humanos, mas como exige energia psíquica para sustentar-se, diminui a quantidade de energia vital disponível para que o indivíduo possa investir em si mesmo e no mundo, na busca de seu crescimento como ser humano (Auger, 1981, p. 21).

A percepção das couraças levou Reich a uma inovação em termos de técnica psicoterapêutica. A partir do trabalho clínico ele constatou que "o afrouxamento dessas couraças fazia, muitas vezes, com que lembranças e emoções reprimidas viessem à tona" (Pereira, 2005, p. 30). Diagnosticando no corpo os locais de tensões musculares e por meio de exercícios envolvendo a respiração mais profunda, Reich levava seus pacientes a entrarem em contato com estas tensões. O toque terapêutico sobre as tensões e o aprofundamento da respiração liberavam os sentimentos e emoções contidos pela couraça e permitiam que o paciente expressasse seus afetos reprimidos pelo processo de encouraçamento. É importante salientar que a couraça não pode nem deve ser removida da constituição funcional de uma pessoa. Ela é resultante de um processo de construção histórica, ou seja, um processo que é ao mesmo tempo condicionado e condicionante dos diversos contextos sociais e suas configurações econômicas, políticas, culturais e psicológicas (Albertini, 1994, p. 75). A proposta reichiana consiste em **afrouxá-la**, o que significa contribuir para que o indivíduo possa se libertar de seus efeitos crônicos e readquirir a possibilidade de se defender afetivamente em situações adversas mas de se abrir para novas possibilidades. Significa restabelecer a flexibilidade diante da vida, em desengessar as atitudes, posturas e concepções impostas e enraizadas na relação consigo mesmo, com os demais e nas mais diversas situações sociais.

---

<sup>35</sup> O estudo o aprofundamento sobre as estruturas de caráter descritas, especialmente, por Reich, Lowen, Boadella não foram detalhados neste meu trabalho, uma vez que não constituem objeto de reflexão do mesmo.

Mais de quatorze anos em contato com a teoria e prática reichianas, através do meu próprio processo terapêutico e da minha aplicação desses princípios e técnicas em inúmeros pacientes, me fez perceber que o processo de afrouxamento das couraças é possível. Uma vez afrouxada a couraça, ocorre uma retomada no processo de percepção e resgate de muitas experiências afetivas ocorridas no decorrer de nossa história de vida. Desta forma, é possível re-estabelecer o contato com a sensibilidade e a afetividade; expressar-se com entusiasmo e autenticidade; flexibilizar os movimentos do corpo; entregar-se sem reservas a uma causa; desejar contato próximo com as pessoas; abrir-se para novas perspectivas; resgatar o potencial criativo; redescobrir o sentimento de humanidade e atentar para a coerência entre o pensamento, a linguagem e a ação.

A história de vida deixa de ser uma trama e um drama deterministas para ser uma oportunidade de amadurecimento e crescimento humanos. Isso pode ser observável, sem apologismos, em uma prática psicoterapêutica sistematizada. Não se trata também de entender que estas potencialidades humanas resgatáveis a partir do processo de desencouraçamento levem as pessoas a um 'estado idealizado' de funcionamento psíquico. Indivíduos menos encouraçados se reconhecem em seus potenciais e limitações. Empregam suas defesas de maneira mais madura, ou seja, apenas em situações de limite e perigo interno e/ou externo, mas dispensam "suas defesas por completo assim que surgem condições de satisfação" (Baker, 1980, p. 61). Trata-se de se 'colocar a armadura' na hora de uma luta mas de retirá-la tão logo termine o embate...

E o ser humano, diante do inevitável confronto com o meio social, tem perdido esse discernimento entre defender-se e entregar-se nas diversas situações em que é chamado a vivenciar há séculos.

Com base nesses princípios, Reich concretiza seu propósito de vida: proporcionar à humanidade um caminho de esperança para que a vida humana seja mais pulsante e, quem sabe, mais feliz.

E complemento esta sistematização das elaborações de Reich, com uma citação de Freire, outro visionário esperançoso quando fala da importância do ser humano reconhecer-se como presença humana no mundo: "Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de

determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável" (Freire, 1996, p. 19)

Freire entende o ser humano como um ser condicionado. Os fatores históricos condicionantes, por sua vez, contribuem para afastá-lo de sua humanidade e para a sua estruturação como ser encouraçado nas concepções de Reich.

De certo modo, ambos tentaram nos mostrar que o ser humano – mesmo que condicionado e encouraçado – é o único ser que, problematizando sua história, torna-se capaz de reaprender, recriar, reconstruir, utilizar seu potencial para querer fazer...

#### **3.3.4. A afetividade e a sociedade: do social para o individual – do individual para o social**

"Viver é afinar um instrumento. De dentro para fora, de fora pra dentro. A toda hora, a todo momento..."

Walter Franco.

Com base em toda linha de pensamento que desenvolvi até aqui, é possível que para além das dimensões corporais, a afetividade e os contextos sociais são, todas, dimensões interligadas no processo de constituição dos seres humanos.

Analisando agora a inter-relação entre a afetividade e a sociedade, destaco a complexidade que este processo suscita.

Veiga (2002), em seu trabalho *A escolarização como projeto de civilização*, ao se referir aos estudos de Elias (*apud* Veiga, 2002), reapresenta a seguinte questão posta por ele na edição alemã de 1968 do seu livro *O processo civilizador*:

[...] **como e por que**<sup>36</sup>, no curso de transformações gerais da sociedade, que ocorrem em longos períodos de tempo e em determinada direção – e para as quais foi adotado o termo desenvolvimento – a afetividade do comportamento e experiência humanos, o controle de emoções individuais por limitações externas e internas, e, neste sentido, a estrutura de todas as formas de expressão, são alteradas em uma direção particular?" (Veiga, 2002, p. 94).

Ora, dialogando com uma colocação de Badinter (1985, p. 10) de que “uma sociedade que não valoriza um sentimento pode extingui-lo ou sufocá-lo a ponto de eliminá-lo

totalmente em numerosos corações" e a teoria do encouraçamento de Reich, acredito que é possível responder a algumas indagações. O diálogo entre estas idéias retifica que, por intermédio de mecanismos de controle e repressão, uma sociedade determina, através de códigos de aceitação moral e social, o que é permitido ser expresso pelos indivíduos, ou seja, como/quando/onde determinadas necessidades, emoções e sentimentos podem e devem ser vivenciados (Reich, 1979, p.189).

Assim a teorização reichiana parece-me responder **como** a afetividade e o controle condicionador das emoções são alterados em uma determinada direção por uma sociedade. Acredito que a sistematização das idéias e elaborações de Reich são suficientes para a compreensão desta resposta. O processo repressivo impingido pelos dispositivos sociais em ação direta no processo de adaptação de uma pessoa ao seu meio se encarrega de promover o encouraçamento afetivo nos indivíduos. Indivíduos encouraçados adquirem uma possibilidade de conter suas emoções e sentimentos, fazendo arranjos internos psicológicos em seu 'jeito de ser' para atender às exigências sociais externas. O que expressam, como expressam e onde expressam sua afetividade se entranha nas mentalidades a ponto de, inconscientemente, estruturarem formas de comportamento muitas vezes pouco espontâneas, estereotipadas, moldadas. Sobretudo, formas de agir distantes de suas reais demandas interiores. Aqui, vale acrescentar uma outra questão: Desde quando este processo vem ocorrendo? "Objetos lendários decorrentes da conduta humana indicam que o homem já estava se encouraçando antes mesmo de ter tido início a história documentada [...]".(Baker, 1980, p. 54). Há dúvidas inclusive quanto à possibilidade de o homem ter sobrevivido se não fosse o desenvolvimento da couraça. De acordo com os estudos de Reich, "esse processo é que teria permitido ao homem civilizar-se".(Baker, 1980, p.54).

Reich e seus teóricos seguidores afirmam que, salvo algumas sociedades primitivas<sup>37</sup>, o processo de encouraçamento "é praticamente universal e vem persistindo ao longo dos séculos" (Id.,ibid.,, p. 54 - 60); também "é automantenedor porque os pais encouraçados criam filhos encouraçados". E é assim que, desta forma, gerações e gerações apreendem esta forma de lidar com a afetividade. Essa argumentação explicita séculos de relações afetivas dissonantes entre as crianças, jovens e adultos.

---

<sup>36</sup> grifo pessoal.

<sup>37</sup> Estudos de base antropológica cujas idéias se aproximam dos estudos de Clastres (1978, 1982) e os de Silva, Macedo e Nunes (2001) e em Baker (1980)

E como a afetividade é uma dimensão que constitui o ser humano, podemos então compreender que os homens e mulheres, indivíduos que compõem a nossa sociedade ocidental, carregam consigo suas couraças na sua forma de agir e interagir no mundo. Couraças essas que se constituíram, por sua vez, como resultado das ações do mundo sobre esses indivíduos e a forma como esses indivíduos reagem mediante essas ações.

**Por que** isso ocorre: os dados até aqui estudados nos mostram que interesses políticos, econômicos, culturais, ideológicos estão em jogo para atender aos objetivos da manutenção de uma determinada ordem social. Pode-se pensar que este processo se dá com base nas formas como as diversas sociedades vêm se organizando: o desenrolar do processo de civilização; as influências da ocidentalização; a colonização de alguns povos; a modificação dos sistemas políticos e econômicos; os padrões culturais diferenciados em todo território social e as ideologias instituídas para viabilizar as intenções e interesses destas diversas formas de organização.<sup>38</sup>

A sociedade 'civilizada' possui dispositivos institucionais - a família, a escola, as instituições religiosas entre outras, cujos poderes contribuem para direcionar os padrões de comportamento dos indivíduos em determinada direção. Como também nos aponta Veiga (2002, p. 100), ainda se referindo às idéias de Elias, os mecanismos de poder social que foram sendo instalados no decorrer do desenvolvimento das sociedades ocidentais utilizam "técnicas de controle das emoções, pelas quais, com base em determinado contexto histórico, a manifestação de determinadas emoções foi considerada inoportuna, sinônimo de periculosidade e perturbação". Ou seja, para se 'civilizar', a sociedade organizada sob a forma de Estado exigiu e determinou, por meio de dispositivos institucionais, os padrões de comportamento necessários para manter a monopolização de seus poderes.

Contextualizando esta discussão para a nossa sociedade ocidental, colonizada, capitalista e brasileira, pode-se pensar que a dimensão afetiva em cada um de nós tem sido vivenciada através de nossos corpos marcados sob a interferência de um contexto sócio-histórico de muitos séculos. Nas nossas relações interpessoais e no nosso viver não estamos de corpo vazio, o que me faz voltar ao mestre Freire:

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância,

---

<sup>38</sup> Esta proposição é muito ampla e exige estudos mais detalhados que vão além dos objetivos desta pesquisa.

da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação ao risco (Freire, 1992, p. 33).

Não se pode deixar de ter essa clareza para que possamos estabelecer, como indivíduos, uma relação reflexiva diante de outros indivíduos – ou seja, cada um carrega em si mesmo as marcas da sua própria história. De estabelecer também uma relação crítica diante da organização de nossa sociedade e os dispositivos utilizados por ela para nos 'moldar' no decorrer da História. O conhecimento prévio desta 'engrenagem' nos permite "compreender certas particularidades das relações humanas" (Reich, 1992b, p. 81). Ou seja, nos permite desvelar porque em algumas circunstâncias de tempo e espaço os relacionamentos humanos se apresentam tão complexos.

Talvez esteja aí uma resposta possível diante das indagações que apresentei até aqui sobre a dimensão afetiva nas relações intergeracionais utilizando-me das contribuições descritas por Ariès (1981), Badinter (1985) e Sarmiento (2005), no decorrer dos últimos oito ou nove séculos. Relações humanas permeadas pelo descaso, desvalorização, exclusão, discriminação, desigualdades - processos desumanizantes - se apresentaram como 'naturais'. O ser humano ficou passível "à desumanização na medida em que circunstâncias o deixam na condição de 'proibido de ser', privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana" (Dayrell, 2003, p.43). E assim tem sido por diversas gerações: afetividade impedida resulta em desumanização.

Retomo também como referências essenciais a análise realizada, anteriormente, sobre a organização das sociedades primitivas e tribais, que trouxe contribuições significativas para repensarmos o nosso modelo social. Nessas organizações é possível perceber que a opressão, a repressão, a invalidação das expressões humanas não estão presentes nas relações interpessoais, o que resulta num clima mais caloroso e afetivo em seus ambientes sociais. É possível constatar que as neuroses e crimes são praticamente desconhecidos, não havendo, em algumas delas, nem termos para designar estes fatos (Baker, 1980, p. 59).

Uma vez sabedores de todos estes processos anteriormente pesquisados, descritos, analisados e refletidos, precisamos nos apropriar, como seres afetivos que somos, de que o nosso impedimento de sentir e vivenciar nossos sentimentos e emoções de forma mais inteira

pode ser resgatado. O que, por sua vez, poderá criar possibilidades para a humanização entre as pessoas.

Podemos, por exemplo, iniciar esta mudança quando começamos a questionar determinados preceitos que nos são apresentados freqüentemente no cotidiano em relação aos nossos afetos como: raiva é coisa de cachorro; inveja é pecado capital; quem sente medo é gente fraca; o prazer é perigoso... Enfim, uma infinita lista de estereótipos são criados em torno de determinados estados afetivos e formam um conjunto de referenciais sociais, que são fatores de interferência na nossa constituição como pessoa. Este conjunto de referenciais também controla comportamentos de acordo com determinadas categorias: de gênero, geração, classe, etnia (Veiga, 2002, p.99). Assim, homens não choram, mulheres são frágeis, adultos sensatos precisam saber como controlar seus sentimentos, adolescentes são rebeldes, negros são violentos...

Esse dado trazido em discussão por Veiga (2002) dialoga com as posições de Reich, ou seja, através de mecanismos de controle sociais, os indivíduos vão sendo impedidos de vivenciar determinadas emoções e sentimentos, encorajando-se, congelando-se e reprimindo-se para se enquadrarem a padrões de comportamento exigidos por determinada ordem social. E, no entendimento de Veiga (2002) estes mecanismos se entranham em nós de forma sutil e se instalam na forma de autocoerção. A partir de um dado momento não precisamos mais dos controles externos. Uma vez estruturada a couraça no nosso psiquismo, o controle interno fica instalado em nossos corpos e mentalidades: "A sutileza pela qual os controles adentraram em nossos corpos e mentes tornou-se um peso insustentável em nossa cultura ocidental" (Id.,ibid., p. 102). Desta forma, parafraseando a citação de Badinter (1985), uma sociedade é capaz de abolir sentimentos e emoções de muitos corações. Desde que a gente permita...

A abordagem clínica reichiana propõe o resgate de um indivíduo em sua unicidade a partir do desbloqueio da afetividade imposto pela sociedade. Para além dessa alternativa e da perspectiva de uma reflexão crítica sobre esses condicionamentos sociais até aqui descritos, suscitada pelas propostas de Freire (1996), pode-se vislumbrar um outro caminho de luta : o reconhecimento de que o ser humano, apesar de condicionado, é um ser inacabado. "A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital" (Ibid, p. 55). Na concepção deste educador, para além da influência das forças sociais, que resultam na tensão entre o que

se herda geneticamente e o que se herda social, cultural e historicamente, precisamos nos reconhecer como tal e isso é possível através da Educação.

Se para Reich, o ser humano se liberta de seu encorajamento histórico-afetivo, através do processo clínico psicoterápico; para Freire, o ser humano se liberta a partir de uma educação que o reconheça como ser inconcluso e que o auxilie a saber-se como tal. E percebendo-se como tal, ele percebe também que pode ir além. Estranhar os estereótipos, questionar os 'moldes', distanciar-se das regras impostas e naturalizadas, incomodar-se com as discriminações. Problematizando sua história, o ser humano pode partir de uma curiosidade ingênua, que lhe é inerente, para uma curiosidade epistemológica, produzindo conhecimentos sobre si mesmo, sobre os outros, sobre a sociedade <sup>39</sup>. Através de relações dialéticas e dialógicas, os seres humanos se constituem a partir da História mas também fazem a História, transformando o viver humano num constante afinamento do individual para o social e do social para o individual.

Se é por meio de uma educação repressora e opressora que se desencadeia o processo de condicionamento dos indivíduos e o seu conseqüente encorajamento, também poderá ser por meio de uma educação, que se assume como formadora (Id., Ibid., p. 52), que os seres humanos podem tornar-se capazes de romper com estes mecanismos sociais.

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta (Freire, 1996, p. 112)

Acreditar portanto, que apesar de difícil, mudar é possível e que somos capazes de intervir na realidade e que para mudar, precisamos estar mais dispostos e desarmados:" Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas" (Id.,Ibid., p. 77).

---

<sup>39</sup> O episódio 'arqueologia da dor', vivido por Freire é narrado em seu livro *Pedagogia da Esperança* (1992, p. 31) mas que estará sendo comentado em diversos momentos deste trabalho.

### 3.3.5. Afetividade - Educação: um binômio 'indicotomizável'

Durante o curso de Mestrado foi possível conhecer obras e personalidades relevantes na Educação. *O Dicionário de Educadores no Brasil - da Colônia aos dias atuais*, organizado pela Prof<sup>a</sup> Maria de Lourdes Fávero e Jader de Medeiros Britto (2002) reúne verbetes de 144 educadores cujas contribuições teóricas e práticas fizeram a Educação nesse país. Diante do acesso a esta obra, constatei que foram muitos os que se preocuparam, refletiram e implementaram ações no cenário educacional brasileiro. Cada um deles deixando sua marca e seus passos de acordo com o pensamento educacional que lhes era relevante.

Também com estas referências reforcei a minha escolha por Freire, por ser um dos pensadores que trata, 'com zelo e com carinho epistemológico' a dimensão afetiva na educação. Reitero então, os dois motivos que fortalecem a minha escolha: primeiro, pela forma com que ele se expressa em suas obras como *ser afetivo* na sua inserção como educador; segundo, porque sua forma de entender educação apresenta idéias afinadas ao propósito desta minha pesquisa - de que educar é um processo que afeta e em que se é afetado pelos indivíduos e suas circunstâncias históricas. Portanto, afetividade e educação, para ele, são indicotomizáveis, o que encontro eco na elucidação de Nóvoa (1998, p. 184):

não é possível deixar de mencionar a recusa de Paulo Freire face a toda e qualquer ruptura ou dicotomia, entre individual e o colectivo, entre o pessoal e o profissional, entre o corpo e o pensamento, entre a razão e a afectividade, entre a linguagem e prática, entre o conteúdo e o método.

A forma de 'ser gente' assumida em seus escritos e suas concepções como educador, e essas concepções, por sua vez, lhe suscitam questionamentos em sua forma de 'ser gente'. Portanto, à semelhança de Reich anteriormente mencionado, o homem e sua obra dialogam entre si, revelando-se num 'ser único' indissociável – ou seja, Freire faz questão de deixar claro que para ele Educação é um processo resultante da experiência existencial, da vivência histórica, do exercício epistemológico constante, suscitado pela relação entre a teoria e prática, da luta política pela transformação social entre outras frentes... Freire foi assim como ser humano e é assim que se mostram seus pressupostos educacionais.

Como aponta Nóvoa (Ibid, p.184) ainda se referindo ao seu jeito freiriano de ser, "enquanto educador, político, cientista ou intelectual, pede que o olhem na sua plenitude".

Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (Freire, 1995, p. 18).

Em seu livro *Pedagogia da Esperança* (1992), Freire novamente fala de si mesmo quando se remete a suas andanças no exílio:

Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e amar. Esperança, sobretudo (Freire, 1992, p. 35).

Apresenta outra citação de sua dimensão afetiva quando analisa o professor e seus sentimentos no primeiro dia de aula, em *Professora Sim, Tia Não* (1998, p.66):

Ao longo da minha vida nunca perdi nada por expor a mim e a meus sentimentos, obviamente dentro de certos limites. Em uma situação como esta, creio que, em lugar da expressão de uma falsa segurança, em lugar de um discurso que, de tão dissimulado, desvela nossa fraqueza, o melhor é enfrentar nosso sentimento. O melhor é dizer aos educandos, numa demonstração de que somos humanos, limitados, o que experimentamos na hora. É falar a eles sobre o próprio direito do medo, que não pode ser negado à figura da educadora ou do educador. Tanto quanto o educando, eles têm o direito a ter medo. O educador não é um ser invulnerável. É tão gente, tão sentimento e emoção quanto o educando.

Freire, portanto, aborda a Educação como um fenômeno que vai além do que é associado a métodos e conteúdos programáticos, técnicas didáticas, currículo, avaliação e outros aspectos referentes aos processos educacionais. Ele destaca com frequência as dimensões e relações essencialmente humanas que estão, a todo instante, implicadas na Educação e nesses processos acima mencionados. E neste sentido que a sua obra também merece destaque especial. Ela contém concepções de natureza afetiva pouco observadas em outros educadores, tais como:

Da importância das relações entre as pessoas, da maneira como se ligam – a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação sub-reptícia ou aberta. [...] relações que ensaiamos e com que nos envolvemos diariamente [...] (Freire, 1998, p. 101)

Onde existem relações entre pessoas, existe a afetividade. E no fenômeno educativo não é diferente. Talvez apenas pouco destacado como relevante na bibliografia educacional.

Analisando as concepções freirianas de Educação é possível salientar uma mudança de perspectiva no ato de educar que é afetivamente humanizadora – ele horizontaliza as relações entre educadores e educandos. E este modelo crítico-reflexivo é reapresentado em todas as suas obras, cujo destaque pode ser focado em dois pontos principais:

Primeiro Freire desarticula a relação vertical imprimida no modelo educacional brasileiro, ou seja, na medida em que diz que todos se educam, ele retira o poder posto na mão de quem ensina e reinscreve a diferença entre educador e educando numa posição democrática entre eles, numa relação dialógica. Através do diálogo, a diferença entre quem educa e quem é educado é posta na horizontalidade. Ambos – educador e educando – são sujeitos e como tais, conservam suas identidades, defendem-na e crescem um com outro. O pensar do educador não inibe o pensar do educando. "Ensinar e aprender se fundam no ato de dialogar" (Freire, 1992, p. 118). Complementando tal idéia se acrescenta: "Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais" (1981a, p. 95).

Segundo, Freire anuncia explicitamente a dimensão afetiva no processo educativo. Para ele a afetividade fertiliza o processo dialógico e 'desmancha' a relação de dominação dos saberes. "Não há educação sem amor. [...] Não há educação do medo" (1981b, p. 29). Daí que entre os saberes necessários à prática docente, ele enfatiza:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem (Freire, 1996, p. 45).

Quando desfaz, através de sua teoria e prática, a concepção unilateral, verticalizada e autoritária da Educação, a que chama bancária, Freire (1981a) retira o educador do lugar de quem deposita sobre o outro – seu educando - o poder de voz e saber absolutos. Abre assim a possibilidade para o educando de sair do seu lugar do silêncio. Esta discussão sobre relações de opressão se estende desde a forma como a sociedade brasileira se estruturou com base na desigualdade de condições entre as classes até as formas subseqüentes de opressão ocorridas

dentro das salas-de-aula. Refere-se a esta 'maneira de estar' entre seres humanos, onde uns estão em cima e outros estão em baixo; onde um fala para o outro e não com o outro.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática político-progredista, que não se faz apenas com ciência e técnica (Freire, 1996, p. 120).

**E, para concluir a relação indicotomizável deste binômio Afetividade-Educação, essencial para a concretização deste estudo, me anoro em outra contribuição de Freire (1996):**

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (p. 145.146).

Relações freirianas dialéticas e dialógicas. Imprescindíveis ao ser humano no processo de humanizar-se e humanizar os outros, para juntos, tornarem-se sujeitos na História.

### **3.3.6. A afetividade, a aprendizagem e a escola**

"...uma das necessidades mais profundas do ser humano: estar com outro para se humanizar. Aprender é transformar-se na relação com o outro."  
Abigail Mahoney

Seguindo a linha de pensamento desta pesquisa, retomo referências anteriores, lembrando que escola entrou nessa discussão no capítulo II através da idéias de Badinter (1985). Segundo a autora francesa, a escola teria sido criada num momento histórico em que as crianças começaram a ser investidas de uma importância social, ideologicamente interessante para o Estado sob o ponto de vista 'mercantil', suscitada pelo sistema capitalista. Estimuladas por esse, as famílias começaram a mandar seus filhos para este novo lugar de aprendizado e Badinter (1985), analisando criticamente os estudos de Ariès (1981), ressalta que o historiador entendeu que a escola foi criada como espaço destinado ao "despertar da

inteligência" (Ibid, p.132) e a moralização dos homens. Esta autora reafirma que a implementação deste modelo de atendimento às crianças marca uma forma de se cuidar da infância depois de anos de descaso social para com elas, mas enfatiza que a escola foi a instituição criada e reconhecida pela sociedade para novamente alijar e afastar as crianças da família<sup>40</sup>.

Posteriormente, seguindo as discussões de Sarmento (2005), especifico que o processo de institucionalização da infância na escola veio acompanhado de idéias simbólicas paradoxais: 'Vamos proteger as crianças pois elas são dependentes dos adultos, nada sabem...'. Segundo o autor, as creches e as escolas configuraram-se desde a Idade Moderna até a contemporaneidade como espaço de afastamento das crianças (e jovens)<sup>41</sup> às outras gerações pelo processo da institucionalização, e promoveram também, por meio de estatutos e direitos, "um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade" (Sarmento, 2005, p. 368).

Retomo também o que Nóvoa (1998) em seu artigo *Relação Escola-Sociedade: Novas respostas para um velho problema* analisa vários 'dilemas' que vem sendo postos na Educação. O autor retoma a estória narrada por Adolphe Ferrière no livro-manifesto da Educação Nova (publicado por volta de 1928) onde a escola foi criada pelo diabo como forma de fazer os homens desacreditarem no bem. Sendo assim, a escola seria diabolicamente o local apropriado para modificar a infância "- o porvir da raça - encerrando-a em um espaço que lhe tolhe a liberdade, tira-lhe o sentido das coisas, imobiliza-a em sua possibilidade de movimentar-se, impõe-lhe o silêncio e inventa-se o castigo" (Id., Ibid., p. 21). A escola se revela nessa estória como agente institucional promotora do processo de encouraçamento defendido por Reich: educar crianças vincula-se, na ação do "diabo", a confiná-las, imobilizá-las, silenciá-las, submeter-se, castigar, obedecer passivamente.<sup>42</sup>

Com base nestas referências apresentei a dimensão atribuída à escola como um local de alijamento, exclusão e 'aniquilamento' da vida infantil. O aprendizado vem associado ao afastar-se a infância da família para aprender o que não se sabe, de forma desprazerosa e aprisionadora.

---

<sup>40</sup> Embora os estudos destes autores tenham ocorrido na França, sabe-se que os fenômenos analisados são próprios da cultura ocidental e portanto também se fazem presentes nas sociedades brasileiras.

<sup>41</sup> Acréscimo pessoal. O autor refere-se também ao 'alargamento do tempo da escolaridade'.

<sup>42</sup> A estória " O diabo e a escola" esta descrita em Nóvoa, 1998, p.21.

No mesmo artigo, Nóvoa (Ibid., p.19-20) alude a uma outra idéia de escola. Aquela em que foi criada para promover o progresso e a civilização, para contribuir na construção de uma grande nação. Os professores seriam os portadores da grande **missão** de ensinar e como tais, não poderiam se envolver com o povo. Também aqui temos uma outra concepção de escola de cunho missionário, discriminatório e separatista.

A complementação que fiz das dimensões sobre a escola envolveu as contribuições de Freire, ou seja uma escola contemporânea, brasileira que, como instituição reconhecida para promover o aprendizado, reflete a história de um país colonizado, dividido por classes sociais verticalizadas e ideologicamente discriminatório. A escola é uma instituição a serviço do Estado, e como tal, contém todo o jogo de forças predominantes na sociedade: "é aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é mandante todo-poderoso" (Freire, 1998, p.100).

Identifico então que a escola é adultocentrada, nas análises de Sarmiento (2005) na medida em se organiza para dar aos 'alunos', os 'sem-luz', o saber do qual eles são destituídos. Reprodutora de uma ordem social dominante, de acordo com as concepções freirianas, onde o aprendizado prioriza a execução do currículo, a transferência do conhecimento, o treino mecânico, o exercício de destrezas. Encorajadora na perspectiva Reich, já que prioriza a padronização dos comportamentos afetivos, a partir de mecanismos predominantemente repressores. Assim é que, de uma maneira geral - salvo as idealizações encontradas muitas vezes nos meios populares e dentro da própria escola, que lhe concedem a imagem de uma casa azul, com jardins em volta e uma professora sentada à mesa onde paira um vaso de flor dada por um aluno feliz – a ida ao campo educacional nos revela muitas outras escolas.

Entendo então como diria Freire – 'sem diabolizar ou divinizar' – o que interessa aqui é pensar que a escola é, de fato, uma instituição reconhecida pela sociedade como espaço da aprendizagem sistematizada e como tal, um terreno fértil para inúmeras reflexões sobre educação. É, ela mesma, um grande objeto cognoscível para qualquer pesquisador interessado em conhecer, analisar e refletir sobre a forma como seres humanos se educam e se preparam para a inserção no meio social. Dentro de uma escola é possível estar diante de mecanismos sociais ideológicos, de determinações de políticas estatais, de concepções humanas de toda natureza (pedagógica, antropológica, psicológica, sociológica...), da diversidade de subjetividades que compõem a nossa sociedade.

E como nesta pesquisa, a centralidade que delimitei é a dimensão afetiva, é a ela que direcionei as próximas discussões.

Minha experiência profissional como professora e oficina de educadores em processo de formação – graduandos e graduados – colocaram-me diante de pessoas cuja preparação para a profissão docente apresenta-se predominantemente centrada em conteúdos, métodos e práticas da 'matéria que lhes cabe ensinar'. O cumprimento da aprendizagem mecânica dos conteúdos curriculares parece ser o centro de suas atenções e preocupações, em detrimento de tantos outros aspectos implicados no processo educativo: política e gestão, pesquisa, formação contínua... e todas as relações humanas que permeiam a Educação. Estes dados observáveis me instigaram a ir para dentro da escola, a título de verificar como as pessoas têm se afetado dentro de um espaço legitimado do saber. Como o aprender sistematizado - que é um processo de profunda afetação entre os indivíduos – tem se dado nas relações entre educadores e educandos. Cognição e afetividade não são aspectos dissociáveis no ser humano. A escola é um espaço onde as gerações se encontram (ou se desencontram) em relações afetivas, na busca pela construção de conhecimentos e saberes necessários à formação de identidades individuais e sociais. Este contato profissional me deu indicativos de que à dimensão afetiva pouca ou nenhuma atenção é dada. É possível inferir que talvez seja mais interessante para a manutenção de uma estrutura social, baseada na desigualdade, treinar pessoas do que formar pessoas. Talvez seja mais interessante fazer dos indivíduos objetos insensíveis do que sujeitos afetivos.

A afetividade como dimensão humana, como mencionei, não se 'descola' de um indivíduo mesmo que mecanismos internos deste indivíduo ou externos a ele assim o condicionem. Ainda que 'abafada' por coraças, ela é uma dimensão que está contida em todo ser humano como pessoa – no professor-pessoa, no aluno-pessoa, no diretor-pessoa...

E já salientei nas discussões anteriores que o ser humano, como pessoa, tem potencialidades em seu inacabamento, que podem ser suscitadas e que mudanças individuais e sociais são possíveis. Assim como evidenciei nas contribuições de Freire de que a educação, e no caso a escola - ainda que reprodutora e resultante de concepções adultocêntricas - pode, a partir de uma posição e ação político-crítico-reflexivas, se implicar também como dispositivo de mudança. Ainda que estruturada em posições verticais rígidas, na frieza tecnicista remanescente e mantenedora de ideologias dominantes, a escola pode ser um espaço para se

fazer uma educação com "[...] afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]" (Freire, 1996, p. 143).

Encontro também respaldo destas dimensões nas idéias de Vasconcellos e Valsiner (1995, p. 14-15), uma vez que defende que a escola pode se constituir em uma instituição social crítica e promover

uma atividade educativa transformadora e constitutiva, em que tanto a criança (jovem)<sup>43</sup> como o professor entram na relação ensino-aprendizagem como sujeitos em processo de desenvolvimento e utilizadores de processos psicológicos distintos, mas interdependentes, onde a atuação de um afetar a do outro. Somente no reconhecimento deste afetar-se é que se processa a comunicação e se possibilita o diálogo promotor da construção do novo.

Defendo que o repensar constante ao ato de educar é emergente na realidade atual. No que diz respeito ao espaço-escola vislumbram-se caminhos: através de projetos de formação docente continuada; na avaliação reflexiva constante sobre a forma como se planejam e executam os processos educativos; na aplicação crítica dos métodos cognitivos; na luta política que possibilite aos educadores e educadoras condições dignas de trabalho; na atenção e sensibilidade necessárias às relações interpessoais... Caminhos que podem contribuir para uma pedagogia da esperança.

### **3.4. Finalizando este capítulo...**

No início deste capítulo explicitarei que a organização social resultante do sistema capitalista transformou o capital em um grande referencial e que as relações humanas têm sido fortemente influenciadas por este valor. Também fiz alusão ao fato de que uma sociedade tem o poder de fazer entranhar em nossas mentalidades concepções que atendem aos seus interesses. Por essa razão é que amplio a minha visão destacando que nós seres humanos escutamos, no cotidiano, as pessoas compreenderem determinados fatos sob ótica e o discurso capitalista: 'tinha de tudo, pais ricos, roupas finas, carro importado, e no entanto, não deu em nada...' ao julgarem a vida de uma jovem que cometeu um ato deliquencial. Ou ao contrário, 'este menino é de valor, não tem nada, mora em casa de chão batido, a mãe é lavadeira, vivem numa luta danada e, no entanto, trabalha e estuda ao mesmo tempo. Esse tem futuro...', numa

alusão a quem mesmo sem o capital, pode ser capaz de 'vencer na vida'. Ou ainda, 'também tinha que ser mesmo excelente profissional, estudou nas melhores escolas, os pais são pessoas de alto nível, uma consulta com ele é caríssima, precisa-se ficar meses aguardando um horário...' Mais uma vez, o capital sendo colocado como critério de qualificação de pessoas. Episódios como esses dão margem para uma série de discussões que não cabem aqui, mas que me interessa observar, no senso comum, é que esses discursos sociais estão mesmo impregnados por concepções em que o capital é posto como juízo de valor, referência ou condição determinante para o viver humano. Na relação direta com a presença ou ausência dele, está o poder de viver, de se realizar, de ser...

Sabemos que numa sociedade capitalista dividida em classes, cujos poderes de ação e movimentação social são hierárquica e ideologicamente articulados, estamos, como sujeitos sociais, atrelados a este sistema. O capital é simbolizado como um componente determinante de muitas possibilidades e impossibilidades e essa discussão é ampla e densa. Pertence a diversos campos de conhecimento.

Entretanto, aqui quero assinalar o quanto, no decorrer da História, o capital foi se sobrepondo ao humano. Com que facilidade vamos nos deixando absorver por dispositivos ideológicos que nos condicionam e nos afastam, em nossa forma de ser humano, de dimensões que nos constituem e que são encouraçadas, oprimidas, reprimidas e silenciadas porque não há interesse dos aparelhos sociais que sejam reconhecidas como importantes para o processo da humanização. Assim ocorre com a nossa dimensão afetiva. Na verdade, embora se mantenha presente em nossa forma humana de ser, porque inerente, parece ter se tornado mecânica, estereotipada, padronizada e silenciada em nossas expressões e ações interpessoais. Quando passamos por alguém na rua e perguntamos '*como vai?*', a outra nos responde imediatamente '*tudo bem*' e esse rápido momento interpessoal costuma ser completamente desinvestido da intenção de se saber como aquela pessoa está realmente. E é assim que muitos de nós, reconhecidamente seres humanos, vamos passando pela vida - como li em algum lugar agora de fonte desconhecida - '*como uma carta passa pelo correio*', mecanicamente.

**Reitero que a dimensão afetiva se apresenta como presença silenciosa no percurso de vida das pessoas. Está ali, o tempo todo. Está na razão de ser de muitas coisas: nos sabores e dissabores; nos**

---

<sup>43</sup> Acréscimo pessoal, Cf. nota 1.

encontros e desencontros; na saúde e na doença. Está em todas as relações onde existem pessoas. Está em todos os espaços sociais. É impossível que não esteja presente mas parece não ser possível admiti-la e reconhecê-la como um aspecto importante da vida. Qualquer ser humano conhece os membros de seu corpo; sabe da existência de pelo menos alguns de seus órgãos vitais tais como o coração, pulmão, estômago...; percebe os sintomas de uma gripe ou uma dor nas costas por ter feito um excesso físico...

Entretanto, como profissional da área humana e atenta a estas questões relativas à afetividade, observo que a grande maioria das pessoas mal percebe os seus afetos: o que as afeta, como se afetam, não refletem no porquê de reagirem de determinado modo quando estão afetadas na relação consigo mesmas e em relação às outras pessoas. É possível ouvir indivíduos que dizem *'eu nunca sinto raiva'*; *'eu amo todos os meus alunos igualmente'*; justificando suas atitudes na hereditariedade determinista. Observo também os que não se expressam nunca de forma mais afetiva ou se gabam de sua objetividade e seu *'controle sobre suas emoções'*. Retomando as premissas reichianas, reforço que os sentimentos e emoções não deveriam ser *'controlados'*. Precisam ser reconhecidos como afetos no momento em que se apresentam e ir encontrando, no decorrer da vida, uma maneira humanamente adequada de serem expressos. Reside aí uma das grandes diferenças entre nós, seres humanos, e os outros animais.

Mais uma vez considero que é importante relembrar Freire (1996) quando diz que o animal não humano “está no mundo e não com o mundo. Eles estabelecem contatos e não relações. E em seus contatos, como parte de sua imanência como animais, eles são inconseqüentes, reflexos, intemporais”.(p. 30-32)

Como seres humanos somos capazes de nos relacionar com outros seres e com o mundo; de estabelecer uma reflexão sobre nossos atos; de tentar compreender a realidade e, sobretudo transformá-la. "Isso é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns [...]" (Freire, 1996, p. 30). E esse viver humano só é possível se estivermos em contato com a nossa afetividade. Se estivermos abertos a nos afetar, afetar os outros e as circunstâncias de forma humanizadora. Afeto não se acumula, não rende juros, não se vende e não se capitaliza – simplesmente se sente, se vivencia, se experimenta e se troca mutuamente nesta nossa

passagem sobre o planeta. É com nossa afetividade que nos apresentamos ao mundo e somos apresentados a ele.

E como tenho o propósito nesta discussão de trazer uma contribuição à Educação identifico que é possível concluir, com base em toda argumentação exposta, reafirmando que relações pedagógicas são relações afetivas. A escola pode ser um espaço a contribuir, através dos educadores e educadoras, para que as novas gerações possam 'aprender' formas humanamente mais afetivas de se relacionar. As gerações já constituídas, por sua vez, podem reaprender, dialogicamente, com novas gerações que vão chegando. Sobretudo, através do processo educativo, todas as gerações poderão reconhecer, valorizar e lutar para uma maior humanização das relações afetivas.

Tratando então de anunciar o como a afetividade tem sido concebida, vivenciada e reconhecida na prática pedagógica na atualidade, informo que o trabalho de campo no espaço escolar revelará dados necessários a uma análise crítica.

E, finalizando frerianamente, reafirmo que, apesar de parecer óbvio, pode ser que o óbvio não seja tão óbvio assim...

## CAPÍTULO IV. A QUESTÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

"Talvez porque nos formaram para ser docentes apenas dos conteúdos de cada uma das áreas e disciplinas escolares, nos tornamos insensíveis às grandes interrogações humanas. O que não se enquadra no que as disciplinas curriculares determinam como conteúdos não é conhecimento. Nos é estranho."  
Miguel Arroyo

### 4.1. Revendo percursos...

Na dissertação, desde seu primeiro capítulo, tenho deixado bastante explicitado que toda construção de saber a que ela se propõe segue um aspecto da metodologia freiriana que, partindo de uma inquietação do senso comum e se superando criticamente através de um processo mental reflexivo, pretende transformar um saber do cotidiano em um saber epistemológico. Em relação ao que tenciono com esse quarto capítulo, não procedi de forma diferente.

Assim, o ponto de partida, aqui, será novamente o percurso do cotidiano vivenciado por mim a partir do contato com profissionais da educação, valendo-me de observações que me foram apresentadas no decorrer da minha história de vida profissional e que, mentalmente postas em reflexão crítica, se transformaram em questões de pesquisa.

Para a compreensão da origem de minhas questões, apresento meu percurso de terapeuta a educadora:

Desde recém-formada, fui sempre solicitada por escolas a dar alguma contribuição através de palestras sobre temas 'da Psicologia' e relativos às questões humanas nas cidades em que residi: Além Paraíba e Pará de Minas (MG). Posteriormente, como autora de livros, esse movimento se intensificou. Em função do meu trabalho junto a editoras comecei a me envolver em oficinas, cursos, palestras, eventos junto a professores em diversos espaços e atividades sociais. Minha trajetória ampliou-se. Trabalhei com profissionais de ensino em outras realidades municipais e estaduais, públicas e privadas.

O terceiro momento aqui a ser registrado refere-se à minha experiência no meio acadêmico como professora no curso de graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação com as disciplinas *Relações Interpessoais na Educação e Relações Humanas*.

Neste espaço de discussão deparei-me, respectivamente, com estudantes de Pedagogia dos dois últimos períodos de curso - a maioria em trabalho docente – e graduados e licenciados em Educação de áreas disciplinares diversas. Minha maior proximidade a estes profissionais revelou um discurso bastante habitual entre a maioria deles de que tiveram pouco ou nenhum acesso, durante sua formação, a disciplinas cujas abordagens se direcionassem a questões tais como: afetividade, conflitos, comportamentos, socialização, subjetividades, relacionamento interpessoal. Muitos expressavam a necessidade desses conhecimentos em suas práticas escolares e pareciam colocar os saberes supostamente pertencentes à Psicologia como de grande valoração. Essa *falta expressa* sempre me causou inquietação, pois embora tivesse a clareza das distinções de objeto de estudo das diversas ciências, questionei-me freqüentemente: como esses profissionais que lidam tão diretamente com formação de seres humanos tinham tão poucos recursos teóricos e práticos para lidar com a infância, juventude, relações interpessoais, atitudes e comportamentos etc. E o quanto essa *falta* lhes deixava pessoalmente e profissionalmente angustiados e impotentes. Meus encontros com estes profissionais sempre foram acompanhados de solicitações de 'conselhos' para solucionarem situações-problema nas suas relações interpessoais com seus alunos surgidas no cotidiano escolar.

Por fim, como aluna-mestranda em Educação fui a campo tentar entender o 'porquê' dessa suposta lacuna em relação às temáticas humanas e discutir, diretamente com eles, estas questões, a título de verificar de que forma a dimensão afetiva se apresentava na prática pedagógica. Ministrei um curso-oficina a professoras dentro de uma escola pública, com o fim de obter os dados empíricos que fundamentassem esta pesquisa.

O trabalho de campo e os dados colhidos serão descritos e analisados no próximo capítulo, mas a título de complementar a narrativa do meu 'intrigamento' com esta falta expressa na Educação, é possível antecipar que encontrei o mesmo discurso do 'não-saber', a mesma sensação inicial por mim exposta: que falar sobre questões humanas, com profissionais docentes, parece assunto 'não-tratado', bem como depoimentos que relatam a necessidade e importância dessas temáticas para uma prática pedagógica mais profissionalizada, gratificante, afetiva e humana, principalmente 'nos dias de hoje quando tudo parece mais difícil' (frase comum entre eles!). Todas essas experiências dos docentes parecem reafirmar que as dimensões humanas encontram-se negligenciadas nos currículos dos

profissionais da educação. Eles demonstram fundamentos teóricos e práticos incipientes que lhes dêem possibilidades de lidar com os desafios interpessoais emergentes de quem forma gerações. E, no plano do contato cotidiano, eles expressam essa falta com muita veemência. Estes profissionais conhecem conteúdos, técnicas, métodos de avaliação, normas e estatutos.

Entretanto, na relação pedagógica com seus educandos minha experiência junto a eles demonstra exatamente as argumentações feitas por Sarmiento (2005): o trato com a infância (e juventude)<sup>44</sup> se dá a partir de um conjunto de saberes, constituídos dentro de uma perspectiva adultocentrada; as posturas e procedimentos, enraizados pelo processo sócio-histórico, concebem educar como transmitir ao universo infanto-juvenil os conhecimentos 'necessários' e exigidos pelo processo de escolarização.

Meus estudos como mestranda também me apontaram a influência de marcas deixadas pela forma como a profissão docente se constituiu como categoria profissional no Brasil e, do reforço dos mecanismos sociais, que reproduzem todos estes enraizamentos através do exercício da docência transmitido pelas instituições de formação de educadores.

Como co-responsáveis no processo educativo das novas gerações percebo que os professores não são preparados, capacitados e estimulados em seus recursos pessoais e profissionais para o ato de educar, para prática de formar, para produzir saberes e dialogar com seus aprendizes, e juntos, criarem e recriarem a prática pedagógica. Muitas vezes, naquilo que lhes é oferecido pelas instituições de formação, os profissionais não sabem reconhecer a oportunidade de rever suas concepções ou simplesmente resistem em função da desesperança e desinvestimento na própria profissão.

A Educação é feita de transmissão de conhecimentos; as didáticas e metodologias são necessárias como processos de aprendizagem; as avaliações precisam ser realizadas para verificação dos objetivos a serem atingidos. Mas não podemos esquecer que "o ponto de mira são seres humanos, sobretudo em traumáticos processos de humanização. Nossos convívios cotidianos são com seres humanos" (Arroyo, 2004, p. 64). Educadores e educandos são seres que possuem suas histórias de vida. E essas histórias de vida se entrecruzam no espaço escolar. Nesta relação ser professor – ser aluno estão implicados inúmeros percursos e processos e "tentar entender a unidade do ser humano será extremamente profissional e formador para os alunos e para os mestres" (Id., Ibid., p. 64).

---

<sup>44</sup> Acréscimo pessoal Cf. nota 1.

Diante da minha incursão no meio acadêmico da Educação me vi instigada a estabelecer uma relação dialética entre as discussões acadêmicas recentemente adquiridas e, esse cotidiano educacional com o qual venho tendo contato.

Pude perceber que há muito que estudar sobre Educação. São inúmeros os olhares, estudos, teorias, pesquisas, perspectivas, projetos. O conjunto bibliográfico é vasto, as vertentes diversificadas, as temáticas são densas e complexas. Mas o que aqui quero ressaltar é que - a despeito de tantas controvérsias, tensões, queixas, crises, críticas, impasses... - a Educação é uma área de saber rica em todas as direções e com pesquisadores e estudiosos cujas contribuições, ao longo de décadas, somam um repertório capaz de abrir muitos caminhos para que se possa fazer uma educação séria, crítico-reflexiva e de qualidade.

Com base em tudo o que foi exposto, a direção a que esta minha pesquisa se encaminha, neste capítulo, é para a **formação do profissional em educação**. Este tem sido um tema central de inúmeras discussões e à semelhança de outros, há uma abundante literatura produzida em torno de análises, reflexões e perspectivas a respeito da profissão professor, recentemente. Ressalto nesta produção as elaborações de Nóvoa, Sacristán, Woods entre outros (Nóvoa, 1999), Nóvoa, Popkewitz, Schön entre outros (Nóvoa, 1995), Apple e Teitelbaun (1991), Pinto (1984), Arroyo (2004), Tardif (1991), Linhares (1999), todas as obras de Paulo Freire aqui já citadas, entre outros autores que têm lançado sua atenção sobre este tema.

As considerações aqui propostas, entretanto, me encaminharam no sentido de desvelar como a dimensão afetiva – essencialmente sensível e humanizadora – tem se apresentado nos currículos e práticas educacionais. Na discussão apresentada estou me guiando pelos seguintes eixos norteadores: as marcas históricas no processo de profissionalização docente; a formação pelos conteúdos: uma prática docente 'nos trilhos'; a dimensão afetiva, de fato, está silenciada nos currículos educacionais.

E repensando o silenciamento que encontrei, me dispus a tratar: a pedagogia da afetividade como alternativa para uma prática pedagógica mais humanizadora; o tempo não pára, portanto a formação continua...

Acredito que com base nesses direcionamentos, com as discussões anteriormente empreendidas, seja possível entender as lacunas anunciadas e preenchê-las, ao menos, em parte. Resgatar o 'elo perdido' que possivelmente condicionou e encorajou as mentes e corpos das pessoas envolvidas pelos vínculos da Educação. Quem sabe assim, a sensibilidade, que destaque da dimensão afetiva no decorrer deste estudo, possa não ser mais algo estranho nos processos formadores de gente.

#### **4.2. Marcas históricas no processo de profissionalização docente**

O processo de profissionalização docente foi fortemente afetado pela evolução, determinações, mudanças e exigências do contexto sócio-histórico mundial. *Ser professor* possui as marcas de uma profissão cuja gênese tem lugar no seio das congregações religiosas e que, a partir da Era Moderna, se configurou com base num *corpo de saberes e de técnicas* bem como num *conjunto de normas e de valores* específicos. Como já assinalai anteriormente, nos capítulos II e III, o processo de escolarização ocorreu como consequência do renovado interesse "*ao porvir da infância e à intencionalidade educativa*" (Nóvoa, 1999, p. 16), com objetivos de desenvolver uma formação intelectual e moral às crianças. Originalmente, a profissão nasceu priorizando os saberes, as técnicas e valores normativos, sofreu fortes intencionalidades político-ideológicas e se desenvolveu cheia de ambigüidades e contradições. Esclareço que não trato aqui de descrever detalhadamente todo o processo pelo qual a profissionalização docente vem passando no decorrer da História desde o seu surgimento, mas é importante salientar que no Brasil, país colonizado, esta sofreu influências do ocidente europeu e, possui uma herança de imposições de poderes hegemônicos mundiais.

Como neste trabalho tomei como premissa, que o processo de humanização se contrapõe a toda relação que se apresenta como verticalizada - seres humanos *acima de* e seres humanos *abaixo de* - que implica situações de opressão e repressão, parece-me interessante resgatar na história da profissão docente estas concepções das quais os espaços educacionais se fundamentaram.

#### 4.2.1- Das raízes coloniais à contemporaneidade:

A pesquisadora Heloísa Villela (2000), em seu artigo *O mestre-escola e a professora*, discorre sobre a trajetória da profissão docente no Brasil, a partir da segunda metade do século XVIII, num texto poético que deixa claro as idas e vindas pelas quais a profissão passou na condição de nascente em uma colônia de Portugal. No decorrer de seu relato, de abordagem histórica, analisa cada etapa trilhada pelo processo de profissionalização, seguindo, mesmo que em tempos diferentes, os modelos predominantes nos países desenvolvidos do primeiro mundo.

Nesta discussão pretendo destacar brevemente, no percurso da profissionalização brasileira, as seguintes etapas: inicialmente a docência foi regida pelo modelo religioso dos jesuítas; a passagem à docência laica se seguiu como primeira tentativa de organizar o sistema escolar; a posterior funcionarização ocorreu como forma de controle do Estado, na busca pela homogeneização do sistema de instrução; e, por fim, a proletarização submeteu os professores ao processo de 'produção' do ensino. Em todas essas etapas é possível destacar que o processo de profissionalização docente no Brasil ocorreu como resultado de relações de poder e controle de instituições externas, que exerciam influências sobre o seu funcionamento interno, sem autonomia deontológica. <sup>45</sup>

É relevante destacar que *ser professor* torna-se *profissão* em nosso país, no início do século XIX, a partir de acordo estabelecido entre um corpo de profissionais com uma concepção corporativa do ofício incipiente e o Estado. Constituiu-se assim uma 'parceria' entre docentes e Estado, que permitiu a consolidação e legitimação da profissão, para os primeiros, e, uma forma de controle político e hegemônico para o segundo.

Raízes históricas são sempre dados contextuais importantes. Assim, a profissão-professor nasceu a partir de um acordo de interesses, mas com intenções diferenciadas. Para a profissão docente representou nascer legitimamente. Entretanto, isso ocorreu em estado de *dependência vigiada* e quem depende se submete, obedece, se subordina, numa relação hierarquizada, verticalizada e portanto, desigual. São décadas e décadas de uma profissão controlada, manipulada e com razões 'de sobra' para não se ver como autônoma, com

---

<sup>45</sup> Para maior aprofundamento teórico deste percurso histórico da profissão docente, ver em Nóvoa ( 1999), Villela ( 2000).

movimento próprio. Raízes do passado que culminam num complexo conjunto de problemas no presente, como analisa Nóvoa (1999):

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação em curto prazo. As conseqüências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discursos-álibi de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc. (p. 22)

O cenário brasileiro contemporâneo aponta que progressos têm sido conquistados pelos profissionais da educação na busca por um fortalecimento de sua identidade profissional, por uma categoria politicamente organizada, na tentativa de escapar dos mecanismos estatais encharcados de ideologias de manipulação e controle (Arroyo, 1980).

Retomando os estudos de Nóvoa (1999) cabe salientar que há a identificação de que "o prestígio da profissão docente permanece intacto". Além disto, afirma: "é inegável que as sociedades contemporâneas já compreenderam que o desenvolvimento sustentável exige a realização de importantes investimentos na educação". (p.22)

Sendo assim, recorro a Freire, no sentido de reforçar as possibilidades de vislumbrar caminhos de esperança o que implica em conhecer a História para que se possa ter maior compreensão de uma realidade. Da mesma forma que ocorre com as histórias de vida das pessoas, a história da profissão professor possui suas marcas e seus dramas. Marcas essas que deixaram conseqüências que se arrastam no que-fazer dos professores, até a atualidade. Entretanto, da mesma forma que os indivíduos como seres sócio-históricos podem assumir uma posição crítico-reflexiva em relação aos condicionamentos que lhe são 'im-postos' pela sociedade na qual estão inseridos, o mesmo pode-se pensar em relação a uma categoria profissional.

Entendendo "o saber da História como possibilidade e não como determinação (Freire, 1996, p.76), evidencio que é necessário problematizar todo este percurso histórico da profissão docente, analisar suas razões de ser e conseqüências, para posteriormente ir à busca de 'ser mais', histórica e socialmente. Defendo que este percurso pode ser recriado de forma a fazer da docência um exercício de autonomia, criticidade, aperfeiçoamento constante e afetividade. Quem sabe assim, ser professor possa ter um sentido na história de vida daquele

que escolheu este ofício, ser aluno possa deixar de ser o 'sem luz' e, a prática pedagógica, ser um movimento social diante de um país que precisa tornar-se uma nação mais humanizadora.

### **4.3. A formação pelos conteúdos: uma prática docente 'nos trilhos'**

Todo e qualquer estudo sobre os dilemas da Educação não devem ser analisados somente sob um ângulo. Unilateralidade de análises neste campo incorre na possibilidade de estarmos enxergando apenas a ponta de um *iceberg* e uma análise assim, certamente, pode se tornar superficial. Sendo assim, é importante deixar desde já salientado que em termos do que se trata de formação de professores estamos paralelamente falando em formação de alunos. São processos totalmente interdependentes e implicados entre si. Nas concepções de Freire (1996) precisamos compreender que no processo *formador* não deve haver o *sujeito* que forma e um *objeto* que será por ele formado, através de conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito e transferidos a esse objeto.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferente entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (Freire, 1996, p. 23).

Como foi anteriormente posto, a Educação é mesmo rica em reflexões e correntes de pensamentos. Não lhe faltam caminhos apontados. A questão está em articular os rumos inovadores e colocá-los em relação dialética, com os enraizamentos históricos aparentemente aprisionadores das formas de pensar e agir educacionais.

Assim, acredito que é necessário o retorno...

Conforme explicitarei, o processo de escolarização surgiu como uma conseqüência da necessidade de se dar proteção, desenvolver a inteligência e moralizar o universo infanto-juvenil. Diante dos interesses dos estados capitalistas era importante que se inculcasse nas mentalidades, que a valoração as crianças era necessária, o que até meados do século XVIII parecia ter sido irrelevante. Foram criados um conjunto de saberes, técnicas e normas de ensino, herança intelectualista deixada pelo processo de profissionalização há, pelo menos, três séculos.

De acordo com Nóvoa (1999, p. 28), na análise de currículos da formação de professores observa-se que estes oscilam entre três pólos: *o metodológico*, ligado às técnicas e aos instrumentos de ação; *o disciplinar*, que se foca no conhecimento de uma área do saber; e, *o científico* cujas referências se centram nas ciências sociais e humanas. Entretanto, o autor afirma que "estes pólos apresentam-se dicotomizados: ciência/técnica, saberes/métodos".

Considerando as observações apresentadas neste capítulo confirmo que os pólos *metodológico e disciplinares* estão amplamente implantados nos processos de formação mas se apresentam desvinculados das dimensões humanas. É nesta perspectiva que as instituições formadoras da educação se orientam e, é com base nela que os futuros profissionais, em seu ato de ensinar, irão se fundamentar predominantemente e reproduzi-la em suas práticas. Foi assim que aprenderam e é assim que ensinarão...

Por esta razão é bastante freqüente, na prática professoral atual, a adoção em sala de aula deste formato tecnicista recebido nos cursos de formação. Em geral, os profissionais docentes ainda não abandonaram a forma tradicional de ensinar herdadas dos jesuítas: quadro e giz, professor em posição de frente para alunos sentados, transmissão de conteúdos e um conjunto de normas estabelecidas, para que o processo de aprendizagem resulte em 'bom' desempenho. Os comportamentos e atitudes de ambas as partes – educador/educando – seguem determinados padrões pré-estabelecidos normalmente pelos princípios reguladores das instituições sociais. A cada uma das partes envolvidas cabe um papel e estatuto normatizados: aos professores exige-se transmitir conhecimentos e procedimentos e aos alunos exige-se seguir as normas, aprender os conteúdos, realizarem avaliações.

Também encontro em Arroyo (2004, p. 383) argumentos necessários que reafirmam o processo de formação de educadores como um conjunto de imagens, formas e normas pré-determinadas que se tornam enraizadas na prática pedagógica.

Quando chegamos à escola pela primeira vez, ainda crianças, tudo estava marcado, a sala de aula, a turma, os colegas, a carteira, os horários, a professores, as provas, o recreio... Estavam definidos os trilhos onde fomos aprendendo a fazer o longo percurso como alunos(as). No início de cada ano letivo e de cada dia encontramos tudo pronto. A imagem da escola guardada por todos e todas é de uma instituição pronta. Onde tudo está preestabelecido. A todos, mestres e alunos, só fica uma alternativa: entrar nos trilhos onde esse 'trem corre certinho, com horário de partida e de chegada.

Estas alusões me remetem a Carlitos de Charles Chaplin, como o apertador de parafusos, no filme *Tempos Modernos*: tudo devidamente preestabelecido, um processo, em série, metodologicamente organizado e sem nenhuma chance a imprevistos que possam atrapalhar o seu andamento. Tempos e funções demarcadas, horários definidos, procedimentos e técnicas a serem executadas, constituindo-se numa aproximação entre o processo de ensinar ao método taylorista implantado nas sociedades na era industrial, conforme os estudos de Apple e Teitelbaum (1991 p. 62-63). Executa-se uma aula, entra em outra sala, passa-se a outra...Ao fim de um dia de trabalho, tudo parece ter sido um conjunto de práticas mecânicas como se peças de máquinas estivessem envolvidas e não pessoas.

Ao estabelecerem a análise crítica deste processo, Apple e Teitelbaum (1991) entendem que o modelo taylorista ainda se faz presente. O processo de formação dos profissionais da educação está carregado de mecanicismo, tecnicismo e normatização. A intervenção hierárquica na forma de imposição dos processos pedagógicos se mantém. A participação, a autonomia, a contestação não são exercitadas (Sacristán, 1999, p.74). Professores, mesmo a despeito dos avanços conquistados em nome de uma educação democrática, ainda vivenciam situações onde suas disciplinas são parte de um conjunto curricular cujo planejamento pouco participam, com materiais didáticos pré-empacotados (muitas vezes ausentes!) e o conteúdo programático é o centro da atividade docente. Outros elementos constitutivos do processo educacional que envolvem dimensões mais políticas e humanas tais como o sentido do ofício, a relação entre os educadores-educandos, a formação auto-reflexiva de ambos, processos de gestão, incentivo à pesquisa são negligenciados. Não ocupam lugares centrais nos currículos da formação docente.

Aliada a essas concepções pode-se ainda entender que a educação denominada *bancária* por Freire (1981a), vem sendo assim bancária há séculos. Desde o seu surgimento como processo de escolarização sistematizado, a educação tem sido predominantemente hierárquica, tecnicista, imbuída do objetivo de depositar conteúdos, métodos e normas sobre quem é educado – seja sobre o futuro professor, seja sobre o aluno.

Sabemos bastante sobre o que e como ensinar e até sobre processos de aprendizagem, porém sobre a formação dos educandos como sujeitos cognitivos, éticos, culturais, estéticos, afetivos, sabemos muito pouco. Entretanto, os educandos se revelam nas escolas como sujeitos totais e exigem que demos conta dessa totalidade. Os currículos

das escolas normais, das licenciaturas e até da pedagogia não se ocuparam com essas questões. Ao menos não foram centrais (Arroyo, 2004, p. 224)

Com estas argumentações identifico que estão confirmados resquícios históricos nos processos formadores de professores que precisam ser revistos. Ainda segundo Arroyo (2004, p. 232) "o tecnicismo e cientificismo tentam desterrar do universo pedagógico e docente as dimensões humanizadoras da educação e formação dos educandos". Mas vale aqui novamente assinalar que 'não se pode dar o que não se tem': como educar respeitando essas dimensões se os próprios professores, em seu processo de formação, não são reconhecidos nessas dimensões?

O conteúdo e a técnica sobrepujam a dimensão humana implicada no processo de educar e formar.

Para completar essas considerações, ressalto as palavras de Edina Castro de Oliveira (apud Freire, 1996, p. 10): "A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas". Competência e técnica não excluem automaticamente a sensibilidade e afetividade. Muito menos pressupõem necessariamente o processo de desumanização nas relações humanas, sobretudo dentro do espaço escolar.

Talvez estejam aí as razões do 'elo perdido' expresso nos discursos dos profissionais da educação. Recebem, em seu processo de formação, manuais prescritos de como ensinar e reproduzem formas padronizadas e preestabelecidas no seu ato de educar. Entretanto, seres humanos não nascem com 'bulas' e não vêm acompanhados de 'manuais de instrução', possuem um caráter de imprevisibilidade de escolhas. São, por vezes, incontroláveis e resistentes a metodologias mecanicistas e normas estereotipadas. O que é humano nem sempre é palpável e lógico. E é nesse sentido que talvez não tenham, nos programas de formação, teorias e práticas que atendam às demandas, desejos e necessidades que estão no plano da sensibilidade afetiva. Pode estar aí o entrave da lógica escolar e as dificuldades freqüentemente expressas pelos professores e professoras que estão em atuação. Competências curriculares nem sempre acompanham o movimento da vida, que é dinâmico e muitas vezes não se encaixa em 'formas' e 'sai dos trilhos'.

Diante de todas essas considerações, só resta mesmo saber que o desafio de formar – educadores e educandos – é mesmo tarefa desafiadora também no contexto atual, onde as certezas absolutas estão ruindo e as incertezas parecem ter vindo para ficar.

E retomo contribuições de Freire (1996) que sedimentam estas reflexões:

É neste sentido que jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. A preocupação com a natureza humana a que devo a minha lealdade sempre proclamada. [...] O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação.(p. 128-129)

Reitero que já não é mais possível, quanto ao processo de *formar* gente, que se fique atrelado somente ao *informar* conteúdos ou por nos trilhos a velha lógica mecanicista da educação. É preciso romper com as dicotomias no processo de formação humana. As dimensões intelectual, cognitiva, corporal, científica, social, cultural, moral, ética, estética, afetiva são inseparáveis à formação de quem educa, forma, cuida, advoga, trata, comunica, lidera, enfim de quem lida com seres humanos.

#### **4.4. A dimensão afetiva, de fato, está silenciada nos currículos educacionais? Repensando o silenciamento...**

"Algumas coisas precisam ser ditas  
Outras podem ficar no silêncio...  
A diferença entre o dito ou o não dito  
Está no que o dito vai dizer  
Se o dito fizer a diferença  
Então é imprescindível dizer..."  
Simone Sabino

Com esse estudo tenho procurado mostrar que o processo de formação de profissionais da educação parece priorizar, em seus currículos, os conhecimentos, os processos, as técnicas e métodos de ensino através dos quais exercerão sua prática. Também salientei que as dimensões humanas, embora onipresentes em qualquer atividade que envolva pessoas, se mostram negligenciadas pelos currículos de formação ou não se apresentam através das disciplinas curriculares como temas centrais no processo de profissionalização docente.

A estas constatações se segue, como já observado, o discurso entre os docentes de um não-saber-fazer diante de situações pedagógicas que envolvam questões interpessoais de toda natureza e, que lhes surgem em seu cotidiano escolar. “*O que eu faço com uma aluna de 5 aninhos que não pára de chorar na entrada da sala de aula?*” foi uma pergunta feita por uma aluna do 8º período do curso de Pedagogia. Perguntas como essa, e tantas outras, são levantadas quando o assunto é comportamento humano dentro da escola.

Seria mesmo uma lacuna nos currículos dos cursos de magistério, pedagogia e licenciaturas? As questões afetivas não são ensinadas nos cursos de formação? Ou será que os formadores dos docentes não percebem a relevância dessas dimensões? Poderíamos entender que há um silenciamento em relação a essa temática?

A título de responder a estas indagações, retomo algumas idéias implementadas entrecruzando-as com o que coloquei aqui neste capítulo e no capítulo III. Primeiramente já foi discutido que os conteúdos, as técnicas e os métodos disciplinares não prescindem da compreensão sobre as questões que são essencialmente humanas: valores, sentimentos, emoções, marcas e histórias de vida...

Em seguida, retomo à discussão sobre a afetividade como uma dimensão que constitui o ser humano como pessoa e que, ao mesmo tempo que lhe é inerente, é uma dimensão que sofre os impactos dos contextos sócio-históricos. Reafirmo que foi amplamente analisado que a afetividade é um aspecto da natureza humana que, na nossa sociedade ocidental colonizada, está em estreita relação com mecanismos sociais condicionantes, que irão interferir na formação de padrões de comportamentos individuais. Portanto, mesmo que a expressividade dos afetos seja um potencial do ser humano ao nascer, ela vai se modificando para se enquadrar dentro de exigências sociais, culturais, políticas, ideológicas... Os mecanismos sociais apontados foram a opressão e a repressão de sentimentos, emoções e atitudes que não estão de acordo com os padrões 'adequados' a determinadas exigências históricas da sociedade capitalista. Sendo assim, relações humanas são essencialmente afetivas, porque são humanas mas nem sempre humanizadoras no sentido freiriano tão salientado. Nossa sociedade, influenciada pela ocidentalidade, cultiva relações afetivas em sentido vertical onde prevalecem o mando e a submissão em diversas formas: líderes-subordinados, patrões-empregados, pais-filhos, diretores-professores, professores-alunos e assim por diante...

Sendo assim, onde há opressão e repressão, há regras a seguir e padrões estabelecidos que demandam que o ser humano seja encaixado. Nem tudo pode ser dito, sentido, mostrado, vivenciado. Desde pequenos, seres humanos apreendem estas determinações e vão, a partir do processo de encorajamento de sua afetividade, criando filtros, formas, fórmulas e outras defesas para que seus comportamentos estejam adequados nos contextos sociais nos quais estão inseridos.

A dimensão afetiva está submetida ao contexto sócio-histórico e transita nas relações humanas com seus disfarces. É assim na vida: nos nossos corpos, no cotidiano, nas famílias, nas escolas. Presença nem sempre devidamente dimensionada nos espaços sociais. No caso da escola, a presença silenciosa nas relações pedagógicas está contida nos conteúdos, nas técnicas, nos métodos, nas atitudes, nas regras, nos padrões, nos projetos. Está presente nos currículos, só não é dada a ela a visibilidade necessária como aspecto relevante no processo escolar. Presente a todo o momento. E é imprescindível que seja destacada, expressa, cuidada pois pode fazer a diferença.

Como questiona Arroyo (2004): a escola será um dia o lugar onde as máscaras poderão ser retiradas? Dependerá de muitos facilitadores, entre eles os educadores, que reconhecidos como gente, possam reconhecer seus educandos como gente. "*Como humanos, frágeis e fortes, com medos e esperanças. Contraditórios. Como corresponde aos humanos*".(p.307))

#### **4.5. A pedagogia da afetividade como alternativa para uma prática mais humanizadora**

As elaborações de Arroyo (2004) me permitem reforçar que parece haver uma inobservância das temáticas humanas como questões centrais nos currículos e práticas das escolas de magistério, das licenciaturas e da pedagogia. O resultado dessa inobservância se apresenta nos discursos dos docentes que, em situações oportunas, estão freqüentemente sinalizando que têm enfrentado dificuldades diversas: desde as que envolvem as políticas educacionais, até as circunstâncias inter-relacionais de seu cotidiano escolar.

No que diz respeito à proposta aqui estudada não objetivei analisar toda a complexidade que envolve a profissionalização do exercício da docência e referenciei que os estudos e pesquisas em torno da profissão professor são vastos.

Enfatizo então que a centralidade da discussão que empreendi está em torno da afetividade por entender que ela está presente em todas as outras discussões que envolvam os processos educacionais. Como dimensão humana, a afetividade está implicitamente contida na prática pedagógica já que toda prática que envolve seres humanos contém, em si mesmas, afetos implicados em suas relações. Embora pareça silenciada, na verdade, está eclipsada por outras questões que são postas como prioritárias já que a profissão-professor traz em si uma herança voltada ao conteúdo, à técnica e a normas como elementos norteadores do processo de ensino. Sobrepõem-se também na profissão, intenções políticas e ideológicas, que lhe são impostas pelo sistema de ensino estatal.

Todavia, encontro em Fontoura (2000), em seu trabalho *Fico ou Vou-me Embora*, uma série de contribuições ao ser professor. Em um de seus artigos onde descreve a metodologia de estudo sobre a docência que utiliza, destaca:

Os quadros lógico-formais, o raciocínio analítico e a hegemonia do modelo mecanicista, características da epistemologia científica estabelecida tornaram-se, aos nossos olhos, não só insuficientes como redutores. Nós queríamos fazer emergir o subjectivo, o qualitativo, o AFECTIVO (estranho em qualquer modelo de hipótese-verificação), valorizar as experiências de vida, profissionais ou não, os encontros, as solidões e os medos vividos num espaço e num tempo específicos (Fontura, 2000, p. 179)

Assim é que, mesmo sob o receio de que o prisma buscado possa parecer incerto, acredito que, sob diversos disfarces, os afetos podem estar na razão de ser de muitos problemas enfrentados hoje pelos professores. Para tanto, neste estudo proponho destacar a questão da afetividade na prática educacional: por entender que onde há relações humanas, há relações afetivas. E só há relações afetivas onde existem pessoas que afetam e são afetadas a partir de um processo de intervenção, que neste caso, é o educacional.

Diante das análises realizadas, parece-me não ser possível pensar Educação desvinculada de afetividade e, como assinali, este binômio é 'indicotomizável'.

Se até este momento na história educacional não foi dada a devida relevância à questão da afetividade, esta pesquisa a isso se propõe. A categoria docente tem apresentado

manifestações de desalento, desencanto, perda de sentido, um 'mal-estar' em relação à profissão, conforme afirma Cavaco (1999): "A seqüência mal-estar profissional/frustração/desânimo/descrença/fechamento à mudança e às possibilidades de inovação pode tornar-se um ciclo vicioso a justificar a alienação e um progressivo desinvestimento" (p. 168).

Esta citação de Cavaco encerra um conjunto de elementos afetivos. Contatos mais próximos com educadores (as), frequentemente, apontam discursos carregados desses elementos onde se percebe que estes profissionais estão passando por um momento delicado em sua atividade.

Reduzidos às suas competências técnicas e profissionais, ameaçados por utopias que os pretendiam substituir por máquinas ou sistemas não humanos de educação, esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão... os professores têm passado por momentos difíceis nos últimos vinte anos (Nóvoa, 2000 *apud* Cole e Walker, 1989; Powel e Solity, 1990, p. 15)

Destaco que esta discussão poderia dar origem a inúmeros desdobramentos, mas recortei aqui o que configuro como relevante: os afetos que estão implicados nesta discussão. Talvez uma 'boa dose' de angústia seja preciso. E neste sentido sinto que posso me apoiar em Cavaco (1999, p. 168) ao ressaltar que "a valorização de situações de inquietação, de questionamento" podem potencializar a produção de novos saberes e novas concepções. Mas, além da angústia, inquietação, questionamentos, existem outros afetos que não são reconhecidos?

Num ato semelhante ao de desenrolar nós de um novelo, acredito que se encontrarmos uma ponta por onde possamos começar, é possível que o restante do novelo vá se desvencilhando lenta e progressivamente. Tomando como ponto de partida a dimensão afetiva na prática docente, esclareço que a 'ponta do novelo' se deu a partir da seguinte indagação: quem é a pessoa que um dia resolveu ser professor?

Se o processo de formação dos profissionais da educação se perdeu, historicamente, nas teias do intelectualismo, um outro caminho pode se dar através de um redirecionamento dos olhares. Uma alternativa pode ser tomar a dimensão humana afetiva como referência através da pessoa que constitui o professor, ou mais especificamente, do eu-pessoa que antecede ao eu-professor: quem é; que traços e marcas pessoais traz em sua bagagem; de que

forma sua personalidade se apresenta na sua profissionalidade; como afeta e é afetado pela intervenção do processo educacional. Trata-se de tentar abrir espaço para a pedagogia da afetividade no currículo de formação. Não dentro do formato tradicional de 'disciplina programática' incluída no currículo sistematizado das instituições de formação. Na verdade a dimensão afetiva precisa ser um 'investimento' a ser feito dentro de todas as disciplinas, despertando nos docentes a inversão da dicotomização entre pessoa-profissional através do exercício dialético entre esses processos identitários. Diante da subjetividade inerente a cada ser humano, pode-se perceber que cada um, apesar da homogeneização mecanicista que a formação sistematizada lhe impõe, possui seu estilo próprio de ser professor: "cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional" (Nóvoa, 2000, p. 16).

"Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa" é o que postula Nóvoa (1995, p.33) como um autor que evidencia algo tão simples, mas que até então careceu de uma atenção especial: "não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais". Reitero que esta evidência desvela a necessidade de se dar espaço, no exercício da profissão docente, ao universo que existe em cada pessoa antes de ser professor.

E reforço que a título de dar a estas pessoas-profissionais uma autonomia que não lhes foi estimulada pelo processo de profissionalização docente, por meio da 'pedagogia' da afetividade deve ser dado aos professores a oportunidade de relatarem a sua forma de ver e sentir as questões que lhes atingem. Neste sentido é elucidativa a contribuição de Tardif (2000):

Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer [e os não-saberes]<sup>46</sup> por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear no diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detém saberes [e não-saberes]<sup>47</sup> específicos ao seu trabalho. (p. 115)

---

<sup>46</sup> Acréscimo pessoal, por entender que é necessária a ampliação das reflexões que estão contidas nesta citação.

<sup>47</sup> O esclarecimento apresentado na nota anterior corresponde à minha intencionalidade.

Nessa defesa postulada aos profissionais da educação, Tardif faz uma argumentação de natureza afetiva, humanizadora, reconhecendo-lhes como sujeitos e não como objetos, destacando-os como atores protagonistas no processo educativo. Quanto aos saberes, o acréscimo da autora se deu por entender que, ao incluir os não-saberes, humaniza-se também a categoria que é imbuída, simbólica e contraditoriamente, não só dos poderes do saber mas também da impossibilidade do não-saber.

Considero também essencial retomar as contribuições de Reich que estudou o encouraçamento que se estrutura psiquicamente nas pessoas durante o processo da constituição de sua subjetividade, causando um bloqueio na afetividade. Ele nos alerta para as distorções e impedimentos afetivos, que vão se instalando desde a infância em função dos controles sociais repressores sobre os comportamentos. Sendo assim, pode-se pressupor que na medida em que se encaminha para vida adulta, o indivíduo vai se distanciando de sua dimensão afetiva. Em função do encouraçamento, ele vai perdendo contato com seus sentimentos e emoções mais genuínos para se adaptar às exigências da sociedade. Como foi descrito, vai tornando-se mais rígido, menos expressivo e se predispõem a 'disfarces' inconscientes em seu processo de socialização. Uma vez encouraçado, o ser humano fica vulnerável a processos de desumanização, em relação a si mesmo e aos outros.

O processo de desencouraçamento proposto por Reich se dá dentro do âmbito clínico terapêutico, mas se na formação dos profissionais da educação as concepções humanas não estiverem alinhadas às concepções tecnicistas, um espaço novo para a dimensão afetiva será criado e reconhecido como importante para a formação. O estímulo à pesquisa de si mesmo, dos alunos, dos contextos históricos, das diversidades humanas podem proporcionar uma abertura de perspectivas e sentidos de vida. E qual outro espaço se faz educação senão na vida?

Este encontro do ser humano consigo mesmo, gerando a flexibilização das couraças, propiciando que se manifeste sua espontaneidade e auto-expressão, conduz o educador à sua integralidade, trazendo-lhe nova energia, coragem de romper padrões estabelecidos e consciência de sua responsabilidade consigo mesmo e com seus educandos (Pereira, 2005, p. 154).

Também percebo que é necessário reforçar contribuições de Freire quando nos aponta um outro processo: o do condicionamento. Somos resultados de um processo sócio-histórico

que irá nos condicionar a determinadas posições políticas na vida: uma posição crítico-reflexiva ou uma posição alienante. Ele nos mostra um aspecto humano bastante esperançoso: de que somos seres inconclusos. Portanto, condicionados mas inacabados temos a chance de *irmos além* e rompermos com o que nos aliena e condiciona.

"Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente" nos diz Freire (1996, p. 94). Desvelar a afetividade como dimensão humanizadora pode estar dando ao processo de profissionalização dos docentes o 'elo perdido' que tanto procuram em relação aos seus alunos. O 'elo perdido' pode estar em si mesmos.

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é o saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos (Freire, 1996, p.95).

**Reconhecendo que Freire e Reich lutam contra o processo de desumanização e acreditam sobretudo no ser humano reitero que para eles, tudo que é mecânico se opõem à vida, que é dinâmica. Portanto, uma 'pedagogia' da afetividade pode constituir a síntese das concepções freiriana e reichiana no sentido da humanização. Desenlaçar-se das repressões e opressões, romper com a impossibilidade do diálogo instalada pelas relações hierarquizadas e recriar o ato de educar num processo de crescimento de seres humanos.**

A título de se pensar o profissional professor como pessoa, de dar a ele o poder da voz, de auxiliá-lo a conhecer-se melhor, de resgatar o contato com sua dimensão afetiva pode possibilitar a saída do lugar de quem se submeteu aos poderes estatais e sociais para ser reconhecido em sua profissão. Que potenciais podem emergir dos universos individuais dessas pessoas se lhes dermos a vez, não sobre o que tem o dever de ser dito, mas sobre o que elas têm desejo de falar? Pode ser que estejamos contribuindo para que possam vivenciar sua atividade professoral com mais sentido e com mais prazer. Pode ser que tenham muitas propostas a fazer em benefício da Educação. O benefício pode não atender a todos os indivíduos, instituições e órgãos de ensino envolvidos, mas aos educadores e educandos, certamente.

E quanto às mudanças? São tantos os enraizamentos que não se pode pensar mudanças de forma mágica e ingênua, pois

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação no nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modifica-la tem de apanhar o processo 'em andamento'. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória. E, uma vez que o 'educativo' obedece a lógicas que não se esgotam num conhecimento formalizado sobre a educação, é evidente que os caminhos da mudança são muitos diversos e complexos (Sacristán, 1999, p. 77)

#### **4.5. O tempo não pára portanto a formação continua...**

Tomando a citação anterior de Sacristán (1999) acima referida como ponto de partida, parece-me importante ter a clareza de que grandes mudanças podem se revelar em grandes frustrações. E frustrações parecem não faltar dentro do universo da docência atual. Como o autor mesmo sugere, o caminho de passagem para mudança talvez tenha que partir de trajetórias já construídas. Os equívocos na estrutura dos processos de formação dos profissionais da educação devem ser revistos para fomentar oportunidades de reflexão crítica para tomada de novas posições.

Para terminar as considerações sobre o processo de formação de professores, apresento como uma última reflexão: sensibilizá-los para que possam sair da imobilidade a qual parecem atrelados e auxiliá-los a se desvencilhar de determinadas concepções sobre a profissão que foram calcadas, historicamente, em certezas e lógicas absolutas.

É curioso observar que quando perguntamos a um profissional sobre sua formação, é muito comum que diga: "*Me formei em...*", no pretérito perfeito do verbo formar. Vê-se também com frequência a expressão composta de verbo "*Sou formado há 16 anos...*", numa expressão de voz passiva do verbo. Passado...Voz passiva...

Nos estudos da Língua Portuguesa o *tempo verbal* indica o momento em que o processo verbal acontece e observo que estas expressões, tão comumente utilizadas, denotam que formação vem associada a um indicativo temporal que traduz algo acontecido, concluído e passivamente constituído. Desta reflexão surgiu a seguinte questão: Será que o professor, uma vez formado, sente-se um profissional pronto e 'acabado'?

Esta situação quanto ao processo formativo do professor não se restringe a ele. Infelizmente, por razões que não cabem neste estudo, observa-se que no Brasil os profissionais, em geral, adquirem seus diplomas e sentem-se formados dentro do sentido acima mencionado: legitimado e pronto para o exercício da função. Ao longo dos tempos, o que habitualmente se sucede, é uma lenta, inevitável e silenciosa estagnação no processo de profissionalização e, por conseguinte, profissional pronto e 'acabado'. Se como adjetivo 'acabado' significa "que não falta nada, completo, perfeito" (Houaiss, 2001), no mesmo dicionário, em sentido figurado, o vocábulo indica "deteriorado, enfraquecido".

Estas são reflexões... que me conduziram a observar, que no senso comum, os dois significados se introjetam nos indivíduos e definem uma forma de lidar com a profissão escolhida: acreditando-se formado, completo, não faltando nada, o profissional pode tornar-se enfraquecido e desqualificado.

Em termos de Educação, estas reflexões não são inusitadas e inovadoras, e se afinam com as reflexões de educadores expressivos: Nóvoa (1995), Carvalho e Simões (1996), Freire (1996), que têm defendido a idéia de que a busca por uma formação contínua é requisito imprescindível ao exercício da profissão docente. Estes autores quebram com essa introjeção determinante do tempo e tiram o processo de formação do passado e do estado passivo e, declaram que não é possível ao professor de hoje sentir-se formado e pronto apenas com sua diplomação de magistério, licenciatura ou graduação. Como afirma Nóvoa (2002, p. 25), "sabemos também que mais importante do que formar é formar-se". E formar-se é aprender continuamente durante toda trajetória de vida. É fazer do trabalho um projeto pessoal onde as experiências do passado possam se articular ao contexto presente e converterem-se em posições visionárias em relação ao futuro.

E ainda considero relevante referenciar um fato que me deixou perplexa: recentemente foi exibida em televisão uma feira de livros realizada no estado de São Paulo, onde uma repórter entrevistando visitantes – adultos - perguntava quando foi que leram um livro inteiro pela última vez. Qual não foi o meu espanto quando uma das entrevistadas, identificada na tela do vídeo pelo nome e profissão – professora - respondeu: “*Ah, não leio um livro inteiro desde os tempos da faculdade*”. Fiquei a pensar no que minha avó letrada mas não formada, que aos 80 anos ainda lia muito, diria: “*Que mal exemplo, heim ?!*”

A **formação continuada** tem sido uma das novas propostas de qualificação em Educação. Este termo, segundo Salgado (2005), passou então a ser usado para designar a maneira mediante a qual os professores necessitam estar se atualizando após sua formação inicial. Pode ser realizada em instituições formais de ensino (Universidades, Secretarias...) e pelo sistema informal (oficinas, palestras, cursos livres no próprio ambiente da escola...) Ela se fundamenta não somente no fato de que estar atualizado é uma condição acadêmica essencial, fundamenta-se também no postulado freiriano de que "o nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando [...]" (Freire, 1996, p.144).

Sendo assim, quando se trata de trabalhar com pessoas situadas dentro de um contexto sócio-histórico dinâmico, não é mesmo possível pensar em uma formação profissional que permaneça estática, a partir de um ponto final. Deverá ser uma formação de gente em permanente reticências...

E Nóvoa (2002, p. 26) enfatiza que "a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado etc) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa idéia de futuro)". Com base nesta citação, entendo que a formação também não pode ficar inscrita na voz passiva, ou seja, ela deve inscrever-se na iniciativa pessoal de cada professor, pois "só o profissional pode ser responsável por sua formação. Esse é um processo incompatível com planos gerais centralizadores" (Nóvoa, 2002, p. 25).

Identifico então, que são muitos os enraizamentos, mas destaco que aliado a esta pesquisa está lançado o desafio de se buscar mudanças no plano das subjetividades dos professores, já que mudanças no modelo estrutural de ensino podem parecer distantes. Que as constatações, contradições e descaminhos do sistema educacional até aqui tão amplamente discutidas possam impulsionar os docentes a recriar, rever e transformar em substituição a outros verbos tais como mecanizar, adaptar, desistir, reclamar...E isso é possível desde que haja disposição a uma reorientação de seu papel e suas funções: sair do lugar de professor enformado e transmissor adultocêntrico de saberes, para o lugar de professor em ação contínua, que está em busca do desenvolvimento de si mesmo - educando-se, contribuindo para o desenvolvimento do outro – educando e para o desenrolar da História.

Seja pelas instituições formais, por iniciativas privadas, mediante projetos de pesquisadores e estudiosos interessados em Educação, a dimensão dinâmica da formação precisa ser inscrita na vida profissional dos educadores. Trata-se de se romper com os diques inflexíveis das metanarrativas impostos pelo processo histórico e abrir novos fluxos de conhecimentos, saberes, práticas e relações dentro do processo educativo. Romper com as teias do tempo. Dar escuta às falas, mas estranhar sua cristalização para que se possa dissolvê-las. Abrir os horizontes. Talvez assim, um arejamento seja possível... Como esclarece Nóvoa (2002): a formação de um profissional da educação começa muito antes dele se fazer professor.

E sem querer pecar pela utilização de um clichê educacional antigo e tradicionalista mas já pecando, volto a pensar em minha avó que dizia: “ *educação vem do berço*”. Contemporalizando a expressão, educadores vem de berços de bambu, de caixa de papelão, de madeira, da rua e de berços de luxo, mas certamente precisam trazer consigo as certezas de sua escolha por educar – com seus embates e prazeres.

Formado, pronto e 'acabado'?

Ou, em formação, em busca, em crescimento...? Esta é uma das escolhas. Formar-se continuamente deve ser mais que uma nova modalidade de profissionalização. Precisa se instalar como uma nova forma de pensar e vivenciar a profissão. Quem sabe não precisaríamos também recorrer às concepções de Reich (1979), presentes na epígrafe de todos os seus livros, quando afirma que as fontes da vida são o amor, o trabalho e o conhecimento. Se são fontes da vida, talvez devêssemos todos, que estamos envolvidos com a Educação, 'estar bebendo' mais nestas nascentes...

## **CAPÍTULO V. DANDO UMA COMPOSIÇÃO À PESQUISA: O PROCESSO EMPÍRICO**

As idéias formaram as notas iniciais,  
as notas iniciais despertaram os sentidos.  
Aos sentidos despertados  
seguiram-se a execução que compôs a melodia.  
Entre as notas iniciais e a melodia,  
muitas mãos compuseram essa canção.  
Simone Sabino

Depois de entender a pesquisa, na premissa freiriana, como um ato epistemológico que dê “sentido objetivo a algo” (Freire, 1998, p. 102), que se revele na construção de um saber crítico-reflexivo, que desvele uma verdade que esteja no mundo e atenda a demandas emergentes da prática social, é chegado o momento de apresentar a devida **composição** que dei ao meu estudo. Procurei transformar um conjunto de inquietações, reflexões, argumentações e considerações em uma construção metodológica que atenda ao propósito de não fugir ao rigor exigido pela ciência. Entretanto, a tentativa aqui é de tratar o objeto de estudo, o campo de inserção escolhido, os sujeitos colaboradores, o processo aplicado, os dados obtidos e as análises realizadas dentro de uma composição que também não fuja ao propósito defendido: de fazer um saber que contribua para a humanização da prática pedagógica.

Espero que sentido e composição se unam em um todo integrado e dialético de tons simétricos e contraditórios que possa resultar numa sintonia de saberes declarados, mas que ao serem lidos, encontrem ressonância interna em quem se preocupa com as questões da Educação.

### **5.1. A Metodologia**

Para fundamentar a composição desta pesquisa em termos metodológicos, recorri inicialmente a Minayo (1994, 10-14) quando explicita o modelo de cientificidade hegemônico na sociedade ocidental: "o campo científico, apesar da normatividade, é permeado de conflitos e contradições" e esses parecem evidentes quando se trata de uma investigação social.

Ressalta também que: "A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos. "A relação entre o pesquisador e o campo de estudo se estabelece a partir da implicação de ambos na construção de um conhecimento, desde a escolha e concepção do objeto como os resultados, sua forma de aplicação e apresentação". E conforme mencionei o processo gerador desta pesquisa é resultado das minhas inquietações infantis e ingênuas e que foi se transformando, através de um amadurecimento epistemológico, no objeto cognoscível aqui tratado.

Sendo assim, este é um estudo "essencialmente qualitativo" resultante de um conjunto de discussões dinâmicas como "é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante" (Minayo, 1994, p. 15), com todas as possibilidades de seriedade e incompletude próprias do que é humano.

Retomo pois, à questão central - **a dimensão afetiva na prática pedagógica sob a perspectiva das professoras**, sob três aspectos:

Retomo a discussão do capítulo III no qual apresentei a abordagem sobre **a afetividade** como objeto de estudo científico caracterizada por impasses em seu tratamento em termos de conceituações, medições e verificação. Esses impasses se interpõem na discussão visto que esta temática apresenta uma amplitude vivencial que não se enquadra nos padrões da racionalidade técnica. Trata-se de uma dimensão subjetiva que ao ser problematizada na inter-relação entre pessoas se apresenta como uma prática social, e como tal não pode ser reduzida apenas de forma instrumental. Sem prescindir da técnica e da instrumentalidade, requer um tratamento de maior abertura e especificidade diante do objeto investigado. Conforme argumenta Gómez (1995, p. 100): "Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais [...]. Se apresentam freqüentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existente".

Assim, com esse olhar qualitativo, apresento o segundo aspecto – **a prática pedagógica**. As reflexões teóricas que apresentei nos capítulos anteriores já fazem uma

primeira fundamentação aos métodos de aplicação científicos as práticas de âmbito social. No que diz respeito à prática pedagógica aqui referida saliento que nesta pesquisa procurei dar relevo ao cotidiano escolar como nível analítico para tentar entender de que forma os sujeitos implicados no processo educativo "experimentam, reproduzem e transformam a realidade escolar" (Espeleta e Rockwell, 1989, p.22-23). Por esta razão, defini como campo de pesquisa a escola, como um universo de contrastes, "como um lugar em potencial para revelar múltiplas realidades e interpretar os diversos sentidos presentes nos sujeitos que a compõem". (Espeleta e Rockwell, 1989, p.22-23)).

E ainda servindo-me destes pesquisadores destaco que sublinham que para além da história documentada da escola como instituição, coexiste uma história não documentada através da qual a escola se faz viva. Esta história não-documentada está presente no cotidiano escolar e muitas vezes é ocultada pela versão documentada. O que tenho a intencionalidade de trabalhar neste capítulo é justamente a escola em sua história acumulada e apreendê-la em sua unicidade a partir da vida cotidiana.

E quanto ao terceiro aspecto - **perspectiva das professoras** – com esta pesquisa escolhi 'dar-lhes a vez' para que fosse possível compreender o processo de construção de seus saberes, saberes esses que são, a priori, destinados a ensinar. Saberes advindos da formação científica, das disciplinas, dos currículos, da experiência – constituídos e construídos - e que precisam ser postos como destaque no campo da investigação (Tardiff, Lessard e Lahaye, 1991).

Assim, com base nestes aspectos, a proposta metodológica qualitativa que adotei foi de uma **pesquisa-ação**, assegurando-me na concepção de Thioulet (1985, p. 26) que define que esta modalidade de pesquisa permite maior abertura, promove ampla interação entre o pesquisador e os colaboradores e possui um caráter interrogativo-crítico. O 'espírito' participativo quebra o modelo de inter-relação na verticalidade, valorizando a interação e a busca da autonomia. A partir da pesquisa-ação é possível a "*desconstrução*" das definições sociais que são dadas às situações vigentes, através de uma discussão coletiva, encontradas nas tensões vividas pelo grupo. Mediante os aspectos acima mencionados, a proposta da pesquisa-ação apresenta-se com uma possibilidade de alcance aos dados objetivados que, uma vez gerados na forma de processo, pode proporcionar mudanças na coletividade implicada. A aplicação do processo desta modalidade de pesquisa também é capaz de propiciar um

aumento do conhecimento das pessoas envolvidas, com delineamento de novas convicções e possíveis ações por parte dos atores.

A pesquisa-ação foi desenvolvida na forma de um conjunto de *oficinas pedagógicas*, desenhado como um Curso de Extensão, considerando que estas oficinas representam:

um lugar onde todos trabalham em conjunto para produzir algo que vai servir para si e para os outros. Nas oficinas, o conhecimento é construído por todos os professores: cada um traz a sua prática, sua contribuição que, partilhada por todos, constrói um saber que faz o grupo crescer e, dentro do grupo, enriquece a cada um. Também como numa oficina os conhecimentos devem ser socializados e redundar numa prática pedagógica mais consistente e mais adequada aos alunos nela envolvidos (MNDDH, s.r.t., p. 31 *apud* Carvalho e Simões, 1996).

*Voltando a Tardiff, Lessard e Lahaye (1991, p. 228), ratifico que professores não trabalham sozinhos. Encontram-se em interação com pessoas durante todo o seu processo de trabalho,*

a começar pelos alunos. A atividade docente não se exerce sobre um objeto [...] Ela se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes [...] Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem portanto dos (as) professores (as) [...] uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas. Essa capacidade é geradora de incertezas particulares [...].

Esclareço que partindo das possíveis incertezas que esta pesquisa se compõem optei por este modelo de investigação: **qualitativa, numa pesquisa-ação, através de oficinas pedagógicas**. O foco central da questão pesquisada - **a afetividade** - requereu um método que permitisse maior abertura para sua implementação. A intervenção no campo empírico exigia uma coerência com a forma com que se pretendi tratar esta temática durante todo trabalho - permitir experiências vivenciais além das discussões unicamente verbais, conceituais e conteudistas. Como a proposta da pesquisa é imbuída de uma intenção científica, de caráter humanizante e democrático, acredito que o

modelo aqui descrito me conduziu em busca da conquista de todos esses objetivos. O trabalho de campo foi uma oportunidade de formação docente e esse 'espaço' foi utilizado para pesquisar, constatar, qualificar. O tipo de intervenção escolhida foi pelas vias da sensibilização, provocação, discussão e troca entre pesquisadora e sujeitos colaboradores.

O objetivo final é o de certificar a afirmativa freirianana de que afetividade e educação se constituem em um binômio indicotomizável, que exige uma *'inteireza'* cujo rigor os(as) professores(as) não podem prescindir como atores e sujeitos de uma prática educativa a serviço da humanização.

### **5.1.1. Histórico da Pesquisa**

#### **a - Planejamento do processo**

Após a definição do modelo metodológico os passos que segui compreenderam:

- ✓ o planejamento sistemático do Curso de Extensão;
- ✓ a busca do campo empírico caracterizado por um grupo de sujeitos colaboradores dispostos a participar.

Com relação ao planejamento do Curso de Extensão (Anexo 01) informo que sob o título *A questão do afeto nas relações educador-educando sob a perspectiva dos professores*, foi estruturado um conjunto de dez oficinas pedagógicas, tendo cada uma a duração de três horas por oficina. Em relação à periodicidade foi estabelecido quinze dias, com cronograma previsto em calendário (Anexo 02). O total de participantes poderia totalizar 15 professores que seriam envolvidos nas atividades conforme os objetivos geral e específicos delimitados. Os recursos materiais também foram definidos.

E quanto a busca do campo empírico tomei como parâmetros duas idéias para formação grupal: oferecer um Curso de Extensão sem vínculo institucional, sob minha

responsabilidade nas escolas e aguardar uma possível demanda de profissionais interessados em discutir o tema em questão, em local a ser buscado; ou um Curso de Extensão a ser desenvolvido dentro de uma Instituição disposta a acolher o projeto e criar as condições necessárias para viabilizá-lo.].

### **b - A história propriamente dita**

Após a elaboração do projeto do Curso de Extensão esta foi submetida à avaliação da Divisão de Eventos e Extensão da Universidade Católica de Petrópolis - UCP visando identificar a possibilidade de ser incluído como uma atividade desta instituição. O projeto foi aprovado e obtive a permissão para apresentá-lo como um Curso de Extensão reconhecido academicamente pela UCP, o que adicionou a legitimização do mesmo.

Como passo seguinte, busquei identificar as possibilidades de implantá-lo e desenvolvê-lo em uma escola, como o espaço para a pesquisa empírica. Nas primeiras investidas que fiz junto a profissionais da rede educacional do município de Além Paraíba – MG, recebi por parte de uma professora um convite para apresentar o projeto à direção da escola estadual que lecionava – E.E.S.J. Segundo as impressões da profissional o curso poderia se constituir em uma contribuição significativa para a escola. A professora agendou junto à direção uma reunião onde após a explanação do mesmo, recebi total apoio para a concretização do projeto. A direção se mostrou disponível em, não somente acolher a proposta, como também em criar as condições necessárias para sua realização: formação do grupo de participantes; ambiente físico; equipamentos como som, TV e vídeo; realização do curso dentro do horário regular de trabalho dos participantes<sup>48</sup>; oferecimento de lanche a cada encontro, disponibilidade de um funcionário para arrumar o local com antecedência e atender a alguma outra necessidade. A escola abriu suas portas e iniciei uma nova fase da pesquisa: *a entrada no campo empírico*.

### **c -Formação do grupo de participantes**

---

<sup>48</sup> Foram convocados estagiários para substituí-los em salas de aula.

O início da formação do grupo ocorreu em outubro de 2004, ocasião em que a direção da Instituição, tão logo adepta ao projeto, convocou uma reunião de professores para assuntos internos e em função da oportunidade da presença de todos – 69 profissionais, comunicou-lhes sobre a proposta e abriu a listagem para adesão dos interessados ao Curso. Ficou decidido que a adesão seria voluntária, revelando o acordo que assumi com a diretora da instituição escolar. Neste sentido esclareço que estava visualizando neste acordo uma situação diferenciada da que acontece com a programação de cursos, principalmente pelos órgãos públicos. Esta programação representa para os profissionais da educação uma descrença pois é percebida como "pacotes de treinamento", como ressaltam Carvalho e Simões (1996, p. 54). Segundo as autoras, em função da ruptura entre os que planejam e executam a educação, esses cursos empacotados são objeto de desinteresse dos professores sob alegação de que são desvinculados das reais necessidades encontradas no cotidiano escolar.

Assumi juntamente com a diretora formar um grupo com a motivação necessária para "abertura ao risco e à aventura do espírito" (Freire, 1996, p. 69). Além da adesão voluntária, os professores também foram informados que o horário para participação estaria contido na carga semanal regular de trabalho; que a Instituição estava concedendo o espaço, as condições e os recursos materiais necessários; que o número máximo de participantes seria de quinze professores; que o curso seria gratuito; e que seria concedido certificado de participação em nível de Curso de Extensão pela UCP.

Com o encerramento das inscrições obtive a informação de que havia 25 profissionais interessados - vinte dois professores (as) e três especialistas, entre efetivos e contratados. No entanto, estas inscrições não estavam confirmadas, devido à necessidade da formação da grade horária dos primeiros e do processo de contratação por designação dos segundos, o que ocorreria no início de fevereiro de 2005. A diretora assumiu, que após os processos administrativos teria condições de definir a composição do grupo de participantes.

Tendo sido cumpridas essas exigências, fui informada pela diretora que o grupo seria composto de quinze participantes, o que me permitiu delimitar o período de realização do Curso de Extensão, que compreenderia 04 de março a 24 de junho de 2005. Em termos de características destes participantes destaco:

- ✓ Treze professores(as) e duas especialistas;

- ✓ Quatorze do sexo feminino e um do sexo masculino;
- ✓ Três não compareceram ao projeto caracterizando-se como desistentes;
- ✓ Uma especialista participou da oficina inicial e desistiu alegando razões de horário em outra ocupação profissional;
- ✓ Uma especialista participou da oficina inicial mas havia sido eleita diretora da Instituição e em função do novo cargo e das novas atribuições se viu sem disponibilidade para continuar a participação;
- ✓ Uma professora participou de seis oficinas mas por razões não explicitadas por ela, não participou das quatro oficinas restantes.

#### **d- Identificação dos sujeitos-colaboradores**

O grupo final, portanto, foi integrado por nove sujeitos colaboradores, do sexo feminino, que acompanharam o Curso de Extensão até a sua conclusão. Com base na autorização emitida e expressa por elas, cada uma será identificada neste trabalho pelo seu primeiro nome próprio: Jaílza, Janete, Margarida, Maria Elizabeth (Elizabeth/Beth), Maria Júlia (Júlia/Julinha), Martha, Rosângela, Silvana e Neide. Esta também assumiu o papel voluntário de ser agente de interlocução, o que me possibilitaria ter o encaminhamento dos assuntos referentes ao projeto: comunicados, entrega de materiais, recados, etc, à diretora da instituição.

Com esta estruturação não precisei definir sujeitos focais, por entender que as nove participantes acabaram por se constituir num grupo-sujeito na concepção de Carvalho e Simões (1996 p. 57):

A estratégia de conquista da adesão, da colaboração e da participação decorre do critério teórico-metodológico da democratização e pretende o alcance da legitimidade política sem exclusão da legitimidade técnica. Assim, o critério da democratização inclui a incorporação dos atores institucionais no processo de análise (Carvalho e Simões, 1996, p. 53).

Com esta opção estava delineada a possibilidade reconhecer na participação das nove professoras (sujeitos colaboradores que constituíram-se em grupo-sujeito), uma oportunidade para transformá-las em agentes ativos da realidade sócio-histórica de suas vidas, bem como participantes capazes de operar coletivamente mudanças em sua realidade pedagógica.

Esclareço ainda que desde a implantação do Curso até o seu encerramento todas as condições oferecidas pela Instituição foram cumpridas, não tendo ocorrido qualquer obstáculo institucional para a realização do projeto.

## **5.2. Processo de Desenvolvimento do Curso de Extensão**

O processo de desenvolvimento do Curso fundamentou-se na questão desta pesquisa, tomando-a como foco de investigação e tema central. Além deste, sub-temas foram construídos com objetivo de fornecer concepções teóricas que promovessem intrigamentos, permitissem discussões, sensibilizassem reflexões, propiciassem a construção e reconstrução de saberes e troca de experiências, resultando em um processo de formação continuada, estimuladora de possíveis novas concepções, ações e atitudes na prática pedagógica.

Sendo assim, do ponto de vista temático, cada uma das oficinas foi tomada como uma unidade de estudo seqüencial e, como Curso, a temática central e os sub-temas foram encadeados para compor um conjunto de saberes teóricos e práticos relativos à proposta objetivada pelo trabalho de campo. A seqüência temática foi estruturada de forma gradativa, articulada de maneira em que fossem sendo fornecidas fundamentações relevantes ao objeto central de estudo.

Do ponto de vista dinâmico, o curso foi constituído como campo empírico tomando-se os devidos cuidados quanto à minha vinculação como pesquisadora junto ao grupo de professoras - sujeitos-participantes, uma vez que o projeto não objetivava uma concessão bancária de conteúdos, mas, sobretudo que o que fosse discutido teoricamente fosse dinamicamente articulado de forma vivencial. Mais do que dialetizar teoria e prática, buscava suscitar as questões do ponto de vista vivencial de maneira a sensibilizar as pessoas-profissionais a se perceberem e se expressarem diante da proposta com suas experiências de vida. Para que esta dinâmica pudesse ser aplicada, resaltei para o grupo, que a temática da *afetividade* poderia fazer emergir conteúdos subjetivos, que exigiriam cuidados éticos. Diante disto assumi o compromisso com as participantes de que seria mantido em sigilo de tudo o que fosse vivenciado e expresso em termos de posições pessoais, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. O acordo ético prescreveu que poderiam ser repassados a outrem conhecimentos objetivos que fossem discutidos, desde que respeitando as narrativas de ordem pessoal que possivelmente surgiriam no decorrer do curso. Todas as participantes

expressaram concordância em relação a esse propósito. Destaco também que os mesmos cuidados aplicados para a entrada no campo foram definidos os referentes à saída do campo, ou seja, como pesquisadora organizei a programação de forma a trabalhar o processo de saída, pois o grupo precisaria vivenciar o encerramento gradativamente a partir das últimas oficinas.

Em termos instrumentais, selecionei diversos recursos como textos música, filmes e elaborei questionários específicos para determinadas situações. Também apresentei às participantes como proposta os Registros de Pesquisa que seriam feitos entre cada oficina, ou seja, após cada encontro seria solicitado que cada participante realizasse registros escritos com base em questões dirigidas por mim, bem como registros livres a serem desenvolvidos em duas vias: uma no Diário de Bordo individual de cada sujeito-colaborador, outra que deveria ser-me entregue como dados complementares. Com esta proposta, as participantes poderiam se sentir estimuladas para desenvolver o ato de registrar, o que poderia abrir espaço no seu cotidiano para refletirem sobre sua prática e realizassem um exercício de pesquisa.

#### **a- Instrumentos e Procedimentos Técnicos Utilizados**

Os instrumentos e procedimentos técnicos que foram utilizados durante a pesquisa, visando a obtenção dos dados necessários incluíram:

- **Questionários** - estes foram estruturados com o objetivo de obter o perfil das profissionais, sua formação bem como concepções relativas às temáticas do curso. O Questionário Inicial - Q1- foi utilizado no início do Curso e reaplicado na oficina final (Anexo 3) e o Questionário final de avaliação - Q2 (Anexo 4) teve a finalidade de obter os posicionamentos das participantes em relação à experiência vivenciada.

-**Oficinas** - foram estruturadas e desenvolvidas a partir de temáticas definidas pela pesquisadora e pelas participantes. O grupo de sujeitos colaboradores foi, no decorrer do curso, dinamicamente mobilizado através de trabalhos em equipes com textos selecionados a partir de autores que fundamentaram teoricamente esta pesquisa. no decorrer das análises, foram identificadas como Of1; Of2; Of 3... sucessivamente.

-**Diários de Bordo – da pesquisadora DBP** – com intuito de se realizar registros específicos observados pela pesquisadora no campo; e o **dos sujeitos-colaboradores – DBC** -

introduzido como prática de pesquisa junto às professoras com objetivo de registrar questões dirigidas pela pesquisadora, como também percepções, dúvidas, inquietações e reflexões livres que foram suscitadas durante todo o processo, contribuindo assim para incentivar o 'ato de registrar' na prática pedagógica.

Considero importante enfatizar que estes procedimentos foram definidos em correspondência com as elaborações de Weffort (1996, p. 6):

[...]quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos é significativo, para mantê-lo vivo. [...] Através destes registros construímos nossa memória pessoal e coletiva. Fazemos História. [...] O ato de escrever nos obriga a formular perguntas.[...].Esta capacidade tão vital de perguntar, que nos impulsiona à vitalidade de pensar, pesquisar, aprender, todo educador tem que educar. (idem, p.6)

- **Registros de Pesquisa** – RP - trabalhos dirigidos pela pesquisadora junto às professoras através de fragmentos de textos e questões relativas às temáticas para reflexão e análises.

- **Filmes** - foram previamente selecionados dois filmes: *Duas Vidas*, para a Of4, onde seria possível analisar os efeitos do processo de encorajamento defendido por Reich. O filme retrata a trajetória retrospectiva da história de vida do personagem Russ Duritz - empresário bem sucedido mas afetivamente rígido, que se desenrola a partir do 'reencontro' com seu eu-menino Rusty. A trama demonstra o processo de resgate dos fatos históricos ocorridos durante a sua vida desde a infância, onde marcas haviam sido deixadas corporal e emocionalmente. Esse processo de reapropriação de sua história lhe permitiu afrouxar a couraça e passar a se envolver afetivamente em suas relações interpessoais significativas. E o filme *Nenhum a menos*, para a Of10, onde o grupo de sujeitos colaboradores, ao término do trabalho, seria estimulado a não desistir dos projetos e novos sentidos recentemente despertados pelo Curso. Assim, as participantes seriam sensibilizadas para ampliar a visão de que o processo educativo pode se dar em condições materiais precárias e em situações sociais adversas. Esse filme, através da personagem Wei Minzhi, nos ensina que:

[...] longe de assumir uma lista de objetivos frios ela se enfrenta com um contexto em que faltas, tradições, necessidades, expectativas, desejos lhe afetam intensamente. Ela mergulha inteira no seu cotidiano, sabendo de seus vazios, mas também, estando apoiada numa obstinação de que não vai desistir (Linhares, 2000, p. 53).

Esclareço também que a utilização de filmes foi pensada segundo as reflexões elaboradas por Arroyo (2004, p. 286) que faz referência a este recurso em trabalhos pedagógicos:

[...] um filme pode ser um espelho onde também podemos encontrar refletidos nossos rostos humanos e profissionais. [...] pode nos despertar estudos e debates, sensibilidades e emoções sobre quem somos, quem são os educandos. [...] Quando os filmes são vistos e comentados em encontros de mestres e alunos, funcionários e famílias os debates são mais apaixonadamente fecundos.

- **Música** - foi utilizada a música de Rita Lee e Arnaldo Antunes - *Meio Fio* (Anexo 5). A música foi apresentada na Of - 2 com objetivo de trabalhar o sub-tema o EU-PESSOA do professor. Nela os autores fazem um relato do processo histórico da vida como uma conjuntura de experiências entre o passado, o presente e o futuro e da condição essencialmente humana da busca pelo equilíbrio ziguezagueante do viver.

- **Livros-Temáticos** - os livros infanto-juvenis que foram utilizados discorrem sobre afetos do ponto de vista vivencial. No entanto o objetivo foi primeiro, o de suscitar nas participantes temas provocadores de reflexões e posteriormente, instrumentos de interlocução entre elas e seus alunos, na segunda ação desta pesquisa. São de autoria da pesquisadora e constituem a Coleção Sentimentos: Quando alguém se vai...(1998), que trata sentimentos da perda e da morte; Tô Pê da Vida (1998), que fala da emoção da raiva em todas as fases da vida e suas expressões; Esse Bicho Papão do Medo (1998), que alude aos diversos medos que somos afetados e suas formas de expressão; Inveja de Cá, ciúme de lá (2002) desenvolvido sobre a temática do ciúme e da inveja que são habitualmente sentimentos que se confundem; Só, somente só (2004) que trata da solidão, apontando a diferença entre estar e ser só e E Viva o

Prazer de Viver (2005) que desperta para o fato de que é possível sentir prazer em ser e não necessariamente pelo ter.

- **Trabalho professoras nas salas de aula** - que foi efetivado pelas professoras, configurando a segunda ação da pesquisa. Cada profissional utilizou o método que desejou, num exercício de autonomia de ação, para que pudessem realizar a atividade de acordo com seu 'jeito próprio de ser' professor. A descrição dessa atividade é extensa, portanto, optei por arquivá-la para trabalhos posteriores.

- **Videogravação** – VG – iniciada ao final da primeira oficina, após ter sido dada a autorização por escrito (Anexo 6) por parte dos sujeitos colaboradores em serem filmados até o fim do curso. Este recurso permitiu à pesquisadora livre movimentação de atuação, registrando todo o processo pesquisado, perfazendo um total em torno de 28 horas de gravação. Foi utilizado o serviço de uma auxiliar de filmagem que participou de todo processo. A introdução dessa auxiliar foi devidamente explicitada aos sujeitos de pesquisa para que sua presença não se tornasse motivo de constrangimentos. O papel da auxiliar ficou restrito às filmagens, dentro do ambiente do curso, mas a uma certa distância que não interferisse na dinâmica do grupo.

Com base no que Loizos (*apud* Bauer e Gaskell, 2002) expressa sobre o uso da gravação, manifesto a minha concordância: "O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola".(p.149)

Como instrumento e procedimento de pesquisa revelou sua validade na medida em que permitiu o registro de todo curso dos acontecimentos; das falas e expressões corporais de todo o grupo; do clima envolvente a cada encontro.

Ao serem questionadas sobre como se sentiram diante das gravações, obteve-se, a partir dos registros das participantes, um indicador em todos os depoimentos: uma certa inibição e preocupação com a exposição no início do trabalho mas que logo se dissiparam na medida em que os encontros foram acontecendo:

Profª Jailza: “A princípio preocupada com o que eu diria durante as exposições orais, mas foi tudo tão tranquilo que esqueci. Não me incomodou ter uma pessoa filmando. Penso que foi tão discreto, suave que não atrapalhou”.(RP/DBC)

Profª Silvana: “A princípio foi bastante novo, pois não é comum esta situação no meu dia-a-dia, mas logo tornou-se imperceptível devido ao envolvimento com a pesquisadora e naturalidade do trabalho de Fernanda (auxiliar de filmagem) [...] que se manteve ligada às falas e aos gestos de todo o grupo. Me senti muito à vontade e esta técnica não interferiu em nada na minha participação efetiva.” (RP/DBC).

No nono encontro (Of 9) foram repassadas algumas cenas onde cada participante pode se rever em alguns momentos do trabalho. Não foi possível gravar esse momento pois a máquina de filmagem foi utilizada para a passagem das cenas. De maneira geral, o grupo demonstrou expressões de prazer ao rever suas imagens e observar mudanças em suas posturas, na forma de falar, nos novos termos e concepções incorporados em sua linguagem.

#### **- O ato de escrever – reflexões sobre o exercício de pesquisa e da prática**

Na fase da pesquisa empírica as professoras foram convidadas a entrar no universo da escrita. Considero importante referenciar a este convite tomando como explicitação o pensamento de Madalena Freire (Weffort, 1996, p. 6):

o ato de escrever é uma forma que nos obriga, como profissionais, a formular perguntas, tentar buscar as respostas para elas, fazer conjecturas. Registrar a prática pedagógica é exercitar o lugar de leitor da realidade, de si, do outro, na busca por significados e o de ser escritor, quando o seu fazer se transforma numa oportunidade de questionar o próprio feito, perguntando-se sobre o seu pensar.

Referenciando as situações vivenciadas nesta fase informo que cada participante recebeu, na primeira oficina, uma pasta contendo o calendário do curso, as *Orientações Gerais sobre o Projeto de Pesquisa* (Anexo 7) e um Diário de Bordo. Ao serem apresentadas ao Diário de Bordo foi possível perceber que não haviam tido contato com essa prática. Foram orientadas que nele, além das questões propostas pelos trabalhos de pesquisa, poderiam ser expressos outros registros: dúvidas, frases, desenhos, indagações, reflexões, experiências do cotidiano. Ficou acordado que o diário seria um instrumento ético. O que ali

fosse registrado de cunho pessoal não precisaria ser exposto diante do grupo. Sendo assim, cada profissional teve a liberdade 'abri-lo' para o grupo de acordo com sua intencionalidade. Como já foi anteriormente explicitado, as questões propostas pela pesquisadora foram solicitadas em duas vias (no diário e em folha individual) justamente para que os conteúdos pessoais expressos pelos sujeitos colaboradores ficassem preservados.

No decorrer das primeiras oficinas observei que o grupo estava se limitando apenas a realizar no diário as tarefas propostas. Diante disso, na terceira oficina, o ato de escrever foi um sub-tema a ser trabalhado através de uma discussão grupal a respeito da importância e benefícios de sua realização. A partir daí, percebemos que as argumentações antes postas de *que não tinham tempo* ou *que não sabiam como fazer* foram substituídas pelo exercício de registrar. Até o fim do curso, todas utilizaram seus Diários de Bordo de forma freqüente e eles estavam sempre presentes em seus materiais a cada oficina.

Entre as questões dirigidas pela pesquisadora para serem respondidas durante o trabalho, foi perguntado *Como foi a introdução do Diário de Bordo na sua prática educativa?* As respostas demonstraram, em relação a ele, um misto de curiosidade, resistência, dificuldades e apreciação:

Prof<sup>ª</sup> Margarida: "Tive um pouco de resistência. O curso mexeu tanto comigo que tive muita dificuldade em escrever (as idéias pareciam desconexas) mas sei que escrevendo ou tentando escrever, desenvolvemos a capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos" (RP/DBC)

Prof<sup>ª</sup> Elizabeth: "Foi uma experiência por que ainda não tinha passado. Achei legal. Registrar as coisas que se passam com a gente na prática educativa é de suma importância [...] Esta experiência causou efeitos positivos quando confeccionei um diário com a 3ª série" (RP/DBC)

Prof<sup>ª</sup> Jailza: " Importantíssima, embora alguns momentos ficaram perdidos por questão de tempo – 'Vida de professor!'" (RP/DBC)

Prof<sup>ª</sup> Júlia: "Totalmente diferente a idéia, porque nunca imaginei que um professor (no final de carreira) pudesse ter um 'diário de bordo' onde pudesse registrar seus desabafos e alegrias" (RP/DBC).

Prof<sup>ª</sup> Janete: "Foi meu confidente" (RP/DBC).

Mesmo sendo estimuladas ao exercício do registro, perceberem sua importância, apreciarem fazê-lo, também foram encontradas em suas anotações dificuldades em se manter

essa prática como instrumento de trabalho no cotidiano. Nóvoa (1998, p. 27) argumenta que a intensificação do trabalho docente obriga o professor a criar saídas para sua sobrecarga profissional excessiva. A falta de tempo para parar, registrar e refletir sobre sua prática como exercício da docência é uma realidade. A fala da Profª Jailza, acima transcrita, faz referência a essa questão. A Prof Martha também expressa: "O registro se tornou comum, às vezes, não acho tempo para registrar e detalhes importantes acabam se perdendo" (RP/DBC). Para que o exercício do ato de registrar se efetive realmente exige que o próprio profissional (re) conheça a sua relevância:

Profª Margarida: "Hoje sei que o registro é importante, estou introduzindo-o lentamente. Quero começar a fazer a minha história; perguntando, estranhando, refletindo e anotando minha prática cotidiana. Quero investigar e analisar o meu espaço" (RP/DBC).

O depoimento da Profª Margarida expressa sua intencionalidade diante da constatação da relevância percebida no seu exercício de escrever.

No conjunto dos relatos fica bastante evidenciado que a introdução dessa prática foi efetivada durante o curso, mas não podemos deixar de levar em conta que, dadas as circunstâncias complexas implicadas na cotidianidade da profissão-professor, pode ser que tudo não passe de uma experiência de registro. Entretanto ali, durante os quatro meses, cada um dessas professoras prendeu "*fragmentos do tempo vivido*[...] Não somente como lembranças, mas como registro de parte da nossa história, da nossa memória" (Weffort, 1996, p.6)

Os resultados que obtivemos com estes estudos revelam:

Uma história pessoal e coletiva por nós construída... que está expressa valorizando a colaboração de cada participante e do grupo como um todo. Quanto à minha participação esclareço que o registro e análise desta história implicaram em diferenciadas formas de identificação: utilizei o termo pesquisadora; em alguns momentos o meu eu é que aparece, ou o meu nome, Simone; em outros momentos é o nós que expressa a minha pertinência ao grupo...

## b- Pesquisa de campo como processo empírico:

Para que a descrição do trabalho de campo como processo empírico não se tornasse um relato complexo sobre os temas, a dinâmica e os instrumentos utilizados, optei por apresentar estes processo de forma esquemática através do quadro a seguir:

PROCESSO EMPÍRICO			
	DINÂMICO	TEMÁTICO	INSTRUMENTAL
1ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Entrada no campo empírico (vinculação entre pesquisadora e sujeitos colaboradores)</i></li> <li>➤ Introdução dos primeiros fundamentos teóricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Orientações gerais sobre o projeto de pesquisa</i></li> <li>➤ A PESSOA – PROFESSOR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entrega das pastas de pesquisa a cada sujeito colaborador</li> <li>➤ Aplicação de Q1</li> </ul>
2ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fundamentação teórica, estudo e discussão grupal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O EU – PESSOA – PROFESSOR QUE TEM UMA HISTÓRIA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Música: Meio Fio</li> </ul>
3ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Estimulando ‘o ato de registrar’ a prática pedagógica como possibilidade de estudo e reflexão para ação</i></li> <li>➤ <i>Fundamentação teórica: estudo e discussão em grupo</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA SOB A ABORDAGEM DE WILHELM REICH</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudo de textos variados</li> <li>➤ Exposição teórica em quadro e giz.</li> </ul>
4ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Sensibilização sobre a conceituação de afeto – Dinâmica: Verbetes do Afeto</i></li> <li>➤ <b>Discussão, reflexão e reconceituação coletiva sobre afeto</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O AFETO A AFETIVIDADE AS RELAÇÕES AFETIVAS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Explanação da discussão em quadro e giz</i></li> <li>➤ <i>Caso ilustrativo – Exibição do filme: Duas Vidas</i></li> </ul>

5ª	<p>➤ Troca coletiva de experiências: pessoais e profissionais</p> <p>➤ Discussão coletiva para implementar as ações nas salas de aula sobre a temática do afeto junto aos alunos</p>	<p>➤ OS AFETOS: MEDO, RAIVA, SOLIDÃO, PERDA, INVEJA, CIÚME, PRAZER NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA.</p>	<p>➤ Trabalhos produzidos pelas professoras</p> <p>➤ Livros – temáticos ‘Coleção Sentimentos’</p>	
6ª	<p>➤ 1ª Ação – Dinâmica junto aos alunos: Verbete do afeto</p> <p>➤ 2ª Ação – leitura e trabalhos sobre o livro-temático junto aos alunos</p>	<p>➤ A PESSOA – ALUNO</p>	<p>➤ Trabalhos produzidos pelos alunos sobre o verbete</p> <p>➤ Trabalhos produzidos pelos alunos sobre os livros – temáticos</p>	

PROCESSO EMPÍRICO - CONTINUAÇÃO			
7ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Narrativas das professoras do trabalho desenvolvido em sala de aula com alunos</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A PESSOA – ALUNO QUE TEM UMA HISTÓRIA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trabalhos produzidos pelos alunos</li> </ul>
8ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Levantamento do perfil de formação individual de cada professora</li> <li>➤ Primeiras discussões sobre o processo de formação docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A FORMAÇÃO DOCENTE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Exposição em quadro e giz</b></li> </ul>
9ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Formação docente: fundamentação teórica, leitura e discussão de textos</i></li> <li>➤ Início do trabalho de preparação para saída do campo empírico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A FORMAÇÃO DOCENTE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Textos</li> <li>➤ Reaplicação de Q1</li> </ul>
10ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Sensibilização para a importância da formação continuada para o fortalecimento da pessoa-profissional do professor</i></li> <li>➤ <i>Discussão sobre possíveis ações posteriores</i></li> <li>➤ <i>Saída do campo empírico em relação à proposta de investigação</i></li> <li>➤ <i>Encerramento do vínculo</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>A FORMAÇÃO NÃO PÁRA...</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exibição do filme: <i>Nenhum a menos</i></li> <li>➤ Aplicação de Q2</li> <li>➤ Mensagem Final</li> </ul>
<p>A avaliação do trabalho foi realizada durante todo o processo, ao final de cada encontro, através de posicionamentos individuais e grupais a respeito do que foi refletido e vivenciado em cada unidade de estudo.</p>			

Registros de Pesquisa / Diários de Bordo

### 5.3. Análise dos Conteúdos

A técnica utilizada para a categorização dos dados foi baseada na proposta de Análise de Conteúdo (Bardin, s.r.t.) que implicou em *leituras flutuantes* do material obtido na busca por fazer *emergir as questões e adaptar as teorizações ao material* bem como na definição de cinco categorias temáticas de análise. Através das categorias definidas, busquei desvendar as concepções, agrupar idéias, captar expressões e tendências bem como outras determinações características da questão investigada (Gomes, 2000). A interpretação desses dados, predominantemente constituídos por conteúdos subjetivos, foi sustentada pela minha própria autoria visto que, como terapeuta clínica, venho realizando o exercício constante de analisar e interpretar expressões de sujeitos em mais de vinte anos de prática.

### **1ª Categoria Temática: o eu-pessoa do professor**

É 'jargão popular' que quando se entra no espaço de trabalho tem que se deixar os problemas pessoais do lado de fora. Nos diversos espaços profissionais este discurso é falado pelas pessoas com intuito de não se misturar vida pessoal com vida profissional, entendendo-se que assim preserva-se o ambiente e as relações de trabalho dos problemas que não lhes dizem respeito. Que bom seria se o ser humano pudesse se partir em dois, três ou mais pedaços de forma lógica tal que utilizaria cada pedaço de acordo com a conveniência ou necessidade da situação! Portanto, *como jargão, vale a pena ser questionado: será possível?*

Para além da influência positivista da supremacia da razão sobre emoção, este trabalho, em todo seu conteúdo, objetiva reforçar a idéia do homem inteiro. A inteireza é condição da docência conforme defende veementemente Freire.

Um dos pioneiros a desconstruir este jargão no meio educacional expando a afirmação de Nias foi António Nóvoa (1991, p. 15): "o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é professor." E avalia que não há nada de original nesta afirmação mas que "hoje merece ser de novo escutada", pois entende que "estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e uniformização, cada um continuou a produzir, no mais íntimo, a sua maneira de ser professor". Com base nessas explicações parece-me não é mais possível partir o professor 'em pedaços' e exigir que deixe seus problemas pessoais fechados no escaninho da escola. Obviamente, o mesmo deve ser pensado em relação aos alunos ou em qualquer outra forma de relação que envolva seres humanos entre si.

Reforço que neste trabalho não me propus a encontrar 'fórmula mágica' quando se discute esta questão. É complexo pensar também que são frequentes as inúmeras queixas ouvidas no espaço educacional de que 'os professores estão levando seus problemas para as salas de aulas; que os alunos e suas famílias desestruturadas estão delegando seus problemas para a escola'. Essa discussão é bastante pertinente mas, em si mesma, possui tantos desdobramentos que mereceria um estudo específico.

Entretanto, o que aqui pretendo é partir do exposto de que não é possível desdobrar uma pessoa em partes e que já não é também mais possível tentar se valer do 'velho jargão' para dar conta deste fenômeno complexo que é o processo de formação identitário de um indivíduo. Vamos partir, portanto, da premissa contrária: a maneira como cada um ensina e educa está diretamente "dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino" (Id.,*ibid.*,en, p. 17) .

Com esta premissa desencadeamos o processo de sistematização das informações coletadas, tomando como foco *a pessoa que é o professor*. Conforme referenciamos anteriormente esta pessoa se afeta e é afetado a todo o momento pelo processo educativo. Por essa razão, ao grupo de sujeitos colaboradores foi lançado este primeiro sub-tema: o eu-pessoa da professora. Esta constituiu a primeira aproximação ao tema central desta investigação que é a dimensão afetiva na prática pedagógica. E foi buscando dar o lastro de sustentação teórico-prático a este tema foi necessário articular a discussão com sub-temas que, ao se entrecruzarem, criariam um conjunto de estudo teórico e trabalho empírico coerentes. Acreditamos que partindo daí estaríamos despertando as pessoas pertencentes a este grupo para a entrada, na prática pedagógica, sob um olhar novo sobre si mesmas e sua profissão. O trabalho foi realizado através de textos produzidos por Nóvoa, com os quais desenvolvemos estudos e discussões.

A introdução de uma reflexão sobre este aspecto pessoal no exercício da profissão produziu resultados significativos. Inicialmente, cada professora começou a reconhecer a inseparabilidade entre a pessoa e o profissional. Como declara a Prof<sup>a</sup> Margarida após as primeiras discussões:

"O sistema educacional preocupa apenas com o processo ensino-aprendizagem de conteúdo. Confesso que isto é novo em mim. [...] Eu não me enxergava como um ser global, não percebia que o eu-professor foi formado com a história, as experiências do eu-pessoa"(RP/DBC).

A Prof<sup>a</sup> Neide expressa também seu posicionamento diante da nova concepção: "Sinceramente, nunca parei para pensar nessas duas dimensões. Educadora-pessoa, pessoa-educadora, nossa, era um bibelô, hoje posso perceber isso" (RP/DBC).

As colocações da Prof<sup>a</sup> Jailza também revelam que "as concepções que nos colocaram na profissão eram arcaicas. Eu não vivenciava a interação eu-pessoa/eu-professor. Eu era apenas a professora" (RP/DBC).

As reflexões da Prof<sup>a</sup> Silvana complementam:

"Através dos posicionamentos do educador Antônio Nóvoa refletimos que o professor é uma pessoa e que por isso é necessário encontrar uma interação entre as dimensões pessoais e profissionais, ou seja, o eu-pessoa interagindo permanentemente com o eu-professor" (RP/DBC).

Através de uma questão dirigida pela pesquisadora as participantes foram indagadas sobre qual a visão que adquiriram sobre a relação entre sua história de vida pessoal e sua história de vida profissional após nossos estudos. Foram apresentadas as seguintes respostas em seus registros de pesquisa:

Prof<sup>a</sup> Rosângela: "Uma visão mais abrangente".

Prof<sup>a</sup> Janete: "A valorização da minha história e da história de cada um que eu encontrar".

Prof<sup>a</sup> Elizabeth: "Uma visão completamente diferente. Não deixando que uma interfira na outra embora elas se completem".

Prof<sup>a</sup> Jailza: "Durante a oficina foi se abrindo uma possibilidade de mudança de comportamento que fiquei com medo de encarar, mas com o tempo, as reflexões no grupo, vi que não era tão impossível e sinceramente a minha história vai na memória e só".

Prof<sup>a</sup> Neide: "Entendo que não posso deixar que uma interfira na outra mas ao mesmo tempo não posso separá-las. Tenho que saber trabalhar esses dois lados para manter uma relação ou seja uma convivência harmoniosa e de equilíbrio com meus alunos".

Prof<sup>a</sup> Silvana: "Essa relação hoje é mais ampla, pois sei que em tempos de mudanças há necessidade de se refazer as identidades e estar aberta para as mudanças que chegam. Acredito nelas e quero mudar com elas. Sei da necessidade de assumir o papel de formador e de formando".

Prof<sup>ª</sup> Martha: "Estou muito feliz, a minha história pessoal se encontra perfeitamente com a profissional. [...] Tudo que conquistei foi com muita luta e sacrifício. Vejo em alguns alunos a mesma vontade de vencer, que eu tive e tenho".

Prof<sup>ª</sup> Júlia: "De certa forma houve choques terríveis em relação às dimensões pessoais e profissionais. De forma positiva pude resgatar valores enquanto profissional estabelecendo situações concretas entre mim e meus alunos".

Prof<sup>ª</sup> Margarida: "Que a formação da pessoa-professor é um processo ativo que envolve experiências pessoal, social e profissional em busca de uma (re) construção permanente da sua identidade. Minha visão é que minha história de vida profissional está sendo construída ao longo da minha história de vida."

Com base nestes depoimentos podemos fazer uma primeira análise relacionada à uma ampliação da visão do ser-professor em todas as participantes, principalmente nas falas grifadas. Uma reflexão crítica sobre suas concepções também fica evidenciada quando a Prof<sup>ª</sup> Janete expressa o sentimento de "valorização da minha história e da história de cada um que eu encontrar". A Prof<sup>ª</sup> Jailza fala "do medo de encarar" já que sentia-se "apenas a professora" como exprimiu no relato anterior. As Profas. Neide e Elizabeth falam da complementação das duas dimensões – a pessoal e a profissional – contribuindo para sinalizar a busca de manter uma articulação harmoniosa entre ambas. Prof<sup>ª</sup> Silvana assume sua necessidade de acompanhar as mudanças no seu papel como educadora "– [...] Acredito nelas e quero mudar com elas". Para Prof<sup>ª</sup> Júlia esse diálogo entre o pessoal e o profissional, a princípio, foi difícil "- choques terríveis" e, em contrapartida, para Prof<sup>ª</sup> Martha foi motivo se sentir feliz pelo encontro: "– [...] minha história pessoal se encontra perfeitamente com a profissional". E a Prof<sup>ª</sup> Margarida que, em sua primeira fala, diz que não se enxergava "como um ser global" encerra seu depoimento descrevendo a formação do processo identitário de uma forma 'global', num "processo ativo que envolve experiências pessoal, social e profissional em busca de uma (re) construção permanente da sua identidade".

Durante todo o processo a expressão eu-pessoa e eu-professor passou a fazer parte do universo vocabular das professoras. A apreensão dessa primeira nova concepção por parte delas nos permite afirmar que o lugar de ser-professor entrou em processo de redefinição que pode ser ilustrado utilizando palavras de Linhares (1999, p. 54) "sem dicotomias entre o interno e o externo, considerando a realidade histórica como uma configuração plural e complexa que não suporta portas fechadas e separações artificiais". É pensar essas professoras em sua inteireza, contribuir através desta ação para que assim ocupem seu lugar como

educadoras e posteriormente, auxiliá-las a pensar suas alunas e alunos também como seres inteiros.

## **2ª Categoria Temática - Constituição da Pessoa sob a perspectiva de Reich**

Uma vez tomada consciência de que antes de ser professor cada participante é uma pessoa e que o processo identitário não se fragmenta entre o eu-pessoa e o eu-profissional; que é um processo único e complexo que dá sentido a nossa história de vida (Nóvoa, 1998, p.28), o passo seguinte foi introduzir junto ao grupo de sujeitos colaboradores uma corrente de pensamento psicológico que fundamentasse o processo da constituição de um indivíduo como pessoa. No terceiro encontro, o modelo de fundamentação escolhido foi a Teoria e Método do Funcionalismo Orgonômico de Reich, por ser esta a corrente adotada pela pesquisadora em seus estudos e atuação profissionais. Pressupostos reichianos defendem que o processo de autoconhecimento é simultaneamente, uma condição e uma oportunidade para que uma pessoa possa constituir-se em sua singularidade, para que a construção de sua vida possa fazer sentido e ter sentido nas relações interpessoais que estabelece com outras pessoas e com o mundo que a cerca. "Conhecer melhor a nós mesmos, perceber-nos com maior clareza, ter consciência de emoções que se manifestam e das quais nem sempre nos damos conta nos ajudam a, gradativamente, nos apropriarmos um pouco mais de nós" (Pereira, 2005, p. 6).

Com base na minha experiência como terapeuta, professora e oficinaista em contato com inúmeros profissionais da educação sempre foi possível perceber que, ao ser apresentada a teoria e o modelo reichianos, as pessoas demonstram-se sensibilizadas diante da apresentação. É bastante freqüente observar que na medida em que vão sendo argumentados os princípios básicos desta corrente de pensamento, o público, em geral, identifica-se com esses princípios. Fazem correlações imediatas entre esses e o seu funcionamento pessoal e ainda declaram nunca terem ouvido falar do assunto e nem do autor. Já foi assinalado que os estudos de Reich tem sido pouco ensinado nas escolas de formação docente, na academia e também pouco referenciados nos discursos comuns.

Essa teoria foi discutida no capítulo III e apresentada ao grupo de pesquisa seguindo uma forma de explanação simplificada, envolvendo o processo conceitual central de Reich: a formação das couraças. Como já foi dito anteriormente, a descrição desse processo, por si mesma, contribui para o autoconhecimento e a uma compreensão da nossa constituição como seres humanos. Partindo da análise da primeira categoria, entendemos que as referências teóricas sobre o modelo reichiano, além de contribuir para o resgate nas professoras do seu eu-pessoa, seria relevante sensibilizá-las a pensar sobre si mesmas, a olharem para suas vidas como um percurso em potencial para conhecerem-se melhor como seres afetivos e apropriarem-se de suas histórias. A intenção também era fazê-las perceber que na própria história encontrariam o sentido de muitas de suas ações e formas de inserção no mundo.

Dialogando esses princípios da teoria reichiana com as idéias de Nóvoa (1998, p.29) oportunidades são viabilizadas para o entendimento do "por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?". Esse fazer tem suas razões e essas razões podem ser compreendidas a partir da singularidade de cada pessoa como ser humano, que se mostra indubitavelmente na forma de ser-professor: a distinção de suas idéias educacionais, o tipo de método e prática que exerce, a sua inter-relação com seus educandos... são 'apresentações do eu' através da profissão. E se esse 'eu' não é minimamente conhecido, como ser agente da própria ação?

Também tínhamos a expectativa de que a explanação conceitual da formação das couraças como processo da constituição de uma pessoa, poderia contribuir para que as professoras obtivessem um melhor entendimento de si mesmas, bem como das outras pessoas com as quais estabelecem suas relações, no caso aqui em questão, seus colegas de trabalho e alunos.

É relevante retomar que, na perspectiva reichiana, o processo de constituição dos seres humanos se dá a partir das experiências vividas ao nascimento<sup>49</sup> e no decorrer de toda a vida e na inter-relação destas com o contexto social e as concepções de um tempo histórico. De acordo com o que já foi discutido, a couraça é uma forma de defesa física e psíquica que o organismo do indivíduo desenvolve no decorrer de sua história. Sua estruturação se dá como resultado dos embates entre as necessidades e demandas internas e as exigências postas pelo meio ambiente circundante. Como defesa física (contensão muscular) e psíquica (repressão dos afetos), a couraça desencadeia nos indivíduos um distanciamento de sua dimensão afetiva

e um conseqüente bloqueio na forma de perceber e expressar sua emocionalidade. Todos esses mecanismos geram nas pessoas encoraçadas, uma dificuldade e distorção na percepção de si mesmo, do outro e da realidade, comprometendo a relações pessoais em termos afetivos e humanos. Essas concepções foram passadas pela pesquisadora às professoras na forma de uma aula expositiva durante o encontro.

Cabe também salientar que a afetividade fica condicionada aos mecanismos repressores impostos pelo momento sócio-histórico. Como já foi explanado através das idéias de Badinter (1985) e Veiga (2002) determinados comportamentos são aceitos ou não aceitos no âmbito das inter-relações sociais de acordo com cada momento da história, em função da intervenção de ideologias hegemônicas postas pela sociedade. Os estudos destas autoras também argumentam que os comportamentos humanos são expressos através de atitudes e ações permeadas de concepções afetivas introjetadas pelos indivíduos, através do processo educativo.

Sendo assim, diante de diversas abordagens e expressões, o grupo de professoras foi revelando estes fundamentos: o impacto da própria história sobre suas vidas e a interferência dessa história na sua constituição como pessoa e profissional.

Profª Jailza: Relacionando a discussão da própria história com o ser professor – “[...] toda essa época que eu nasci e como fui criada e o que marcou, interessante... [...] Eu sou de lá de Pernambuco quer dizer, distante aqui do pessoal, uma realidade bem diferente. Estudei até o 2º grau. Cheguei até a fazer vestibular. Eu até citei isso no meu relato porque isso foi um marco grande pro meu pai, né? O meu pai tinha o ideal de filha estudiosa: ‘Você vai estudar, os meninos vão trabalhar. [...] E a história, essa experiência de autoridade que foi imposta pra mim, né? Ser filha para estudar, ser a filha pra ter uma profissão, vamos dizer assim, não sei, pode ser que tô errada mas me veio isso tudo na cabeça, essa coisa cobrada, que tem que ser formada, né? [...] Eu vim embora pra cá, sozinha sem a família, então de repente busquei uma, uma... tem que achar o nome...é ...um escudo, um escudo de defesa também porque eu teria que me virar, longe das pessoas que cuidavam de mim, então acabei me fechando” (VG, Of 3).

Percebemos nesse relato, o processo de reflexão realizado pela professora em relação à escolha de uma profissão, para atender a uma imposição do pai. O depoimento ouvido presencialmente, e depois observado através da videogravação, não denota ter sido a imposição do pai uma marca dolorosa, mas evidencia que no processo de sua formação como

---

<sup>49</sup> Estudos recentes como os de Navarro (1995/1996) e Boadella (1992) constata também a importância de todas as intercorrências no período gestacional na constituição do indivíduo.

pessoa o desejo paterno exerceu sobre ela forte influência. Nesse mesmo relato ela fala da admiração que tinha pelos próprios professores: "Eu realmente tive professores excelentes". (VG, Of3). "Eu me lembro de uma professora de Português que eu amava [...]" - associado ao direcionamento dado pelo pai para quem o estudo da filha era de extremo valor parecem ter sido decisivos para sua escolha profissional: "[...] todo esse meu trilhar de ser hoje professora de Português, né? Tô aqui revendo...". Foi possível também percebermos aqui que, através da reflexão da própria história, um sentido para a escolha de sua profissão foi encontrado. No caso desta professora a escolha profissional foi articulada com o contexto histórico vivido, observando em si mesma os efeitos conseqüentes deste processo: a imposição autoritária do pai para que ela estudasse, a professora de português que amava e a tomada de decisão em ser professora. Relata ainda, o efeito repressor da educação recebida e das circunstâncias que passou: "... vim embora para cá, sozinha [...] busquei [...] um escudo de defesa [...] acabei me fechando..." , sinais de estruturação de um processo de encorajamento. Este é um fragmento da sua história de vida, que faz parte da sua constituição como pessoa, que está por trás da professora, que se apresenta nas salas de aula e como não poderia deixar de ser, na maneira como se apresenta como profissional.

Um outro relato complementa este, pois como afirma a Prof<sup>a</sup> Neide:

"[...] eu, a vida inteira, fui a primeira filha, primeira neta, fui a primeira sobrinha, fui a primeira em tudo na minha família [...] então eu tinha que ser perfeita [...] eu não podia errar. Isso eu fui trazendo comigo, eu não podia errar, eu não posso errar, né? [...] Isso é uma marca na minha vida, porque se eu errar, eu vou decepcionar minha mãe, vou decepcionar minha avó, meu avô, meu tio. Enfim, a família toda" (VG/Of3).

Esta professora relata situações específicas da sua história onde o universo familiar exerceu sobre ela uma forte exigência. Exigência essa que pode ter sido realmente imposta ou sentida como imposta, mas que foi significativa para que ela tenha um traço de caráter de auto-exigência: "Eu não podia errar, eu não posso errar..." Reich (1999), em suas teorizações, explicita que uma vez introjetada a imposição e estruturada a couraça, não necessita mais que a imposição se faça presente. A própria pessoa assume para si, inconscientemente, a tarefa de controlar seus comportamentos. A Prof<sup>a</sup> Neide, referindo-se a outro contexto, a escola, também relembra um fato ocorrido em sua sala de aula quando era aluna:

"Eu me lembro [...] isso eu não consigo esquecer. Nós tínhamos uma colega [...], a Irmã<sup>50</sup> mandou escrever. Deu o hino nacional pra gente e mandou escrever alguma coisa sobre a pátria. Só que ela [a colega] escreveu... ela colocou alguma coisa que... na concepção dela, ela falou mal da pátria. Olha... a irmã acabou com ela. Colocou ela... assim no chão, simplesmente porque ela expôs o que ela achava" (VG/Of3).

A marca da educação autoritária vigente na sua escola, nos anos 70, aqui reaparece como fato relevante. Trata-se do processo repressivo, aplicado por uma professora religiosa, diante de uma expressão de uma aluna que contrapunha os princípios sobre a pátria daquela época. O processo repressivo foi expresso através de alguma forma de humilhação ou depreciação "- Colocou ela assim..., no chão, simplesmente porque ela expôs o que ela achava". Este episódio histórico na vida desta refere-se também a padrões sociais repressivos impostos, neste caso, pela instituição-escola. Os efeitos da interferência das instituições sociais sobre a sua vida também são reafirmados, quando escreve em seus registros de pesquisa (RP/DBC) o papel dessas instituições em sua vida "a família, escola e sociedade, sem direito a defesa..."

"Sempre fui muito exigente porque também fui muito exigida pelas pessoas que me cercaram. Por ter sido a 1ª filha, 1ª neta, 1ª sobrinha, a 1ª, a 1ª, a 1ª...ufa! Que peso ! Sem contar a 'Escola Normal' onde me 'formei'. Tudo isso refletiu na minha prática profissional".

No quarto encontro, a Profª Neide, retomando novamente a questão do processo de afrouxamento da couraça como forma de nos libertarmos dos nossos bloqueios afetivos, em uma das discussões manifestou sua reflexão:

"É tipo assim... Deixar nossos recalques, nossas máscaras, deixar as coisas fluírem... Porque a gente prende tudo, vai prendendo, né? Criando uma couraça, uma defesa... A gente cria esta defesa. A gente até sabe que atrás da defesa, atrás disso que está aqui (*faz um gesto com as mãos em torno do corpo*), atrás disso daqui, tem alguma coisa de bom mas a gente não permite. Por que? Para mostrar força. Para mostrar que eu não posso ser fraca, que eu não posso chorar, que eu não posso cair para levantar novamente, entendeu? Para mostrar que eu sou aquela pessoa que resisto a tudo e na verdade nós sofremos com tudo isso (*apontando para o próprio peito*)" (VG, Of4).

Com essa fala, a professora começa a dar sinais de um melhor entendimento sobre si mesma. Compreende o processo de encorajamento estruturado na sua constituição como

---

<sup>50</sup> Professora do colégio religioso no qual estudou.

pessoa e percebe os efeitos desse processo: "na verdade nós sofremos com tudo isso". Vai deixando de ser agente passiva da sua história e começa a conhecer melhor sua forma de ser pessoa, ser professora e a razão de ser de alguns fatos e questões da sua vida.

Este processo de auto-investigação foi sendo observado em todos os membros do grupo. Cada sujeito colaborador foi dando seus sinais, trazendo inquietações, fazendo reflexões. Diante dessas observações, retomo uma passagem vivida por Freire e relatada por ele em seu livro *Pedagogia da Esperança* (1992). O fato narrado pelo educador nos mostra que o processo de desbloqueio da couraça, proposto por Reich como tarefa clínica, pode também ir ocorrendo gradativamente desde que o próprio indivíduo se disponha a ser um investigador de si mesmo. O episódio aqui referido foi nomeado por Freire (1991) como "arqueologia da dor"<sup>51</sup> onde o educador descreve como compreendeu o porque de ser acometido, durante certo período de sua vida, a episódios depressivos. Investigador de si mesmo analisou seus momentos de angústia revivendo profundas emoções que se mostravam escondidas e as quais 'escavou' – daí o termo 'arqueologia' usado metaforicamente – até chegar a compreensão da razão de ser daqueles momentos sombrios que o faziam sofrer. Este processo de auto-investigação e autocompreensão durou sete anos. As razões de ser se encontravam em sua própria história e uma vez escavadas e desveladas proporcionaram a ele a "apreensão clara e lúcida" do problema. Desde então, nunca mais foi afligido pelo mal-estar que o acompanhou durante anos. Desnudada a trama, surge uma nova percepção e tudo isso não é diferente do que foi proposto por Reich, o afrouxamento das couraças para que emoções reprimidas que nos acorrentam, deixem de ser amarras nas nossas vidas.

Os depoimentos aqui descritos colaboram com os pressupostos levantados que, em função do nosso processo histórico, fomos condicionados por mecanismos sociais que interferiram diretamente na nossa forma de nos constituir como pessoa. Que esses mecanismos se impuseram a nós e incidiram sobre a nossa dimensão afetiva, deixando marcas que se apresentam na nossa forma de ser e estar no mundo. Condicionamentos para Freire que contribuem para o encorajamento de Reich. Respeitando as devidas diferenciações nas conceituações desses autores, eles têm algo em comum: apontam o que impede o ser humano de ser, o que desumaniza as pessoas e o porquê das relações humanas serem tão frequentemente banalizadas e desrespeitosas afetivamente.

Estes relatos como tantos outros que já foram escritos neste trabalho e os que ainda estão por vir nos reafirmam o que Freire (1991) nos propõem:

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. (p. 100)

A Prof<sup>a</sup> Jailza escreveu sobre sua inconclusão: "Posso dizer que houve um rompimento, mesmo considerado pequeno, vejo um caminho enorme a seguir e muitas barreiras ainda para serem superadas. Estou em processo"(RP/DBC).

E a Prof<sup>a</sup> Neide assim registrou: "Hoje entendo que preciso liberar os meus sentimentos e meus estraves para entender melhor o comportamento de meus alunos" (RP/DBC).

A contribuição dessas profissionais foi de extrema valoração para repensarmos o professor como pessoa constituída historicamente. Outras histórias foram contadas mas dariam a este estudo uma extensão sem fim...

Encerrando a análise desta categoria temática, recorro a Jeber (2001, p. 54-55):

É preciso tornar o educador sensível a si mesmo para estar sensível ao outro. [...] É preciso que, além de serem capazes de elaborar com competência os conteúdos, os educadores mergulhem corajosamente num processo de auto-exploração, autoconhecimento e transcendência.[...] Também para lidar com as dificuldades de seus alunos é necessário que o professor compreenda as dinâmicas da psique dentro de si mesmo [...].

### **3ª Categoria Temática - dimensão afetiva**

Como foi anteriormente discutido no capítulo III, a afetividade como objeto de estudo: é pouco abordada como questão central nos estudos sobre Educação; possui impasses e delimitações por se constituir em uma dimensão da vida humana cujo caráter subjetivo é altamente interveniente – é muito mais vivencial do que conceitual. Além disto, apresenta

---

<sup>51</sup> Para maiores detalhes deste episódio narrado por Freire, ver em *Pedagogia da Esperança*, 1991, p 31.32 e 223.

dificuldades metodológicas conceituais, mesmo entre especialistas, o que interfere na construção de modelos epistemológicos rigidamente categorizados.

Foi também argumentado na discussão teórica apresentada no *corpus* deste trabalho e na análise da categoria temática anterior, que em função do bloqueio afetivo conseqüente do processo de encorajamento os indivíduos perdem grande parte do contato com seus sentimentos e emoções.

Assim, a título de entender quais as concepções das professoras, nascidas nas décadas de 50 e 60, tem sobre afeto, utilizei a dinâmica do '*Verbetes de Afeto*'. Solicitei ao final do terceiro encontro, que elas realizassem, através dos registros de pesquisa, a tarefa de escrever um verbete sobre afeto, tal como se apresentam os verbetes em dicionários. Cada uma deveria escrever seu verbete sem olhar a definição oficializada por dicionário qualquer, ou seja, o objetivo era que cada membro do grupo 'construísse' sua própria definição do que é afeto. Esta tarefa seria realizada em casa, no DB, com cópia para pesquisadora para ser desenvolvida no encontro seguinte.

A quarta oficina foi iniciada com as definições trazidas pelas participantes. Esperávamos que, a partir da construção individual das definições em verbete, nos fosse possível identificar:

- ✓ as concepções que cada uma tinha sobre afeto, em função do aspecto subjetivo a elas implicado e o que elas revelavam;
- ✓ a possibilidade de se implementar uma discussão grupal reflexiva a respeito da temática através do exercício dialético entre o material trazido – os verbetes subjetivos individuais - com um verbete academicamente reconhecido, na busca de uma possível reconceituação;
- ✓ a possibilidade de resposta do grupo em vivenciar e expressar seus afetos e os efeitos provocados por essa metodologia;
- ✓ as constatações conseqüentes de todo esse processo.

Sendo assim, cada verbete foi colocado no quadro negro, identificado por autoria, para que obtivéssemos um panorama geral das elaborações. O desenrolar da oficina permitiu que atingíssemos os objetivos propostos, a discussão foi 'calorosa' e a título de verificação dos resultados, reproduzimos transcrições dos diálogos empreendidos e observações que

realizamos. A cada recorte do material colhido através da videogravações se seguirá a análise do conteúdo através da busca de sentidos, concepções, sensações e afetos expressos e muitas vezes não-expressos, analisados de forma interpretativa. Todas as falas, da quarta oficina, foram transcritas nesta categoria (VG/Of4).

### ✓ **A questão da conceituação**

Prof<sup>ª</sup> Janete iniciou: "Não sei se é como eu entendi, tá ?...Simplesmente afeto para mim... afeto é aproximação, presença, sabe... é".

Prof<sup>ª</sup> Júlia: " Posso continuar o que ela falou? Coloquei envolvimento, tá? Sentimento que nos envolve, tornado-nos serenos".

Prof<sup>ª</sup> Neide: "Aconchego, presença, presença viva...".

Prof<sup>ª</sup> Jailza: "Eu coloquei carinho, gestos delicados para com as pessoas e atenção".

Prof<sup>ª</sup> Elizabeth: "Posso falar o meu...? Coloquei compreensão...".

Prof<sup>ª</sup> Silvana: "Amizade especial e sincera"

Prof<sup>ª</sup> Rosângela: "Amor, carinho, afeto familiar...".

Prof<sup>ª</sup> Margarida: "Sentimento de aproximação".

Prof<sup>ª</sup> Martha: "Afeição, amizade, amor".

Os verbetes foram transcritos no quadro pela pesquisadora, um a um, conforme as professoras foram falando.

É possível analisar, a partir da apresentação desses verbetes que para todo o grupo o afeto está ligado predominantemente a concepções de aproximação, serenidade, aconchego, delicadeza, compreensão, amizade, carinho, amor, família. Essas concepções denotam o entendimento de que a afetividade parece, para essas professoras, reduzida à afeição. É interessante ressaltar a referência da Prof<sup>ª</sup> Rosângela a afeto familiar, ou seja, fazendo uma alusão à família como o 'espaço' legitimado da afetividade.

Esses dados encontram-se presentes também no cotidiano. Coincidindo com os impasses que a conceituação de afeto suscita como sinônimo de sentimento, de significar apenas afeição entre outros...Encontramos essa indiferenciação nos diálogos das pessoas com bastante frequência nos diversos espaços sociais. Assim, para além das dificuldades de

conceituação explicitadas por Romero (2003, p. 17) que diz que todos sabemos o que é afeto porque o vivenciamos e sentimos os seus efeitos, mas adverte que a maior parte das pessoas não sabe como conceituá-lo. Os verbetes das professoras se enquadram nesta colocação, entretanto, eles apresentam uma especificidade que cabe ser salientada – afetividade ligada somente a alguns sentimentos e emoções – amor, carinho, aconchego... – excluindo outros tantos sentimentos e emoções vividos por nós, seres humanos. Partindo desta perspectiva, poderíamos então entender que só estaríamos em relação afetiva no momento em que esses sentimentos e emoções estivessem presentes.

### ✓ **Dialetização dos conceitos:**

Tão logo terminaram a tarefa solicitada, a pesquisadora transcreve no quadro o verbete apresentado pelo Dicionário Eletrônico Houaiss (2001):

"Rubrica: psicologia: Sentimentos ou emoção em que diferentes graus de complexidade, por ex: amizade, amor, ira, paixão etc". Este verbete foi escolhido por apresentar uma definição simples, completa, reconhecida e de acesso popular. Foi sendo colocado silenciosamente para aguardar a reação do grupo.

"Ira é afeto? (foi possível ouvir na VG, sem identificar a pessoa, enquanto a pesquisadora terminava de escrever o verbete do Houaiss no quadro e portanto de costas para o grupo).

A pesquisadora sugeriu que as participantes lessem, estudassem e refletissem sobre o verbete do Houaiss, fazendo uma análise desta definição, entrecruzando com as que foram descreveram. Ente as contribuições que recebemos das participamos destacamos:

Profª Júlia se manifesta: "O sentido em que o afeto é só coisas positivas, e ali, como você escreveu, no conceito de afeto tem a ira, a paixão que é coisa passageira, né?" (VG).

As professoras copiaram do quadro os conceitos transcritos e conversavam 'baixo' entre si, sem ser possível compreender o que diziam.

A pesquisadora explicou verbalmente que existem outros conceitos em dicionários específicos de Psicologia e complementou apresentando o conceito de Romero (2003), no sentido de 'provocação'.

na linguagem corriqueira, os afetos são entendidos como sinônimos de sentimentos, porém afetos correspondem a unidades específicas, que se configuram no plano da afetividade quando um sujeito experimenta um modo peculiar na sua relação com outro. Pode ser uma emoção como o medo e a raiva, pode ser um sentimento como a inveja e a admiração, pode ser um estado de ânimo como angústia ou cordialidade; pode ser uma paixão... pelo jogo. (p. 18.19)

Concomitantemente a pesquisadora falou para o grupo: "São outras vias de se estar falando do que é afeto. Diante dessa discussão, o que vocês percebem?..." (VG).

Profª Júlia : "Que o conceito foi errado! Com certeza..."

Pesquisadora: "Vamos tirar a palavra 'errado'..."

Profª Júlia: "Ah! Que eu conceituei errado, olha bem, sentimento que nos envolve tornando-nos serenos (aludindo ao seu conceito). A gente não se sente sereno quando a gente tem outros sentimentos como a raiva, com inveja, ciúme. Coisa interessante mesmo... Agora você vai ter que me fazer aceitar isso daí...Eu quero aceitar isso daí... (Com uma expressão crítica e reflexiva)".

Pesquisadora: (risos) "Não sei se é meu papel fazer você aceitar!? Alguém do lado de cá quer falar alguma coisa? " (virando-se para o outro lado do grupo).

No processo de dialetização dos verbetes individuais com o verbete de Houaiss que incluía sentimentos até então excluídos da discussão como a ira e a paixão, observamos imediatamente o questionamento da Profª Júlia diante da inclusão destes afetos na conceituação. Segue-se o silêncio das demais. As outras professoras, a princípio sem nada a falar, iniciam a cópia do que estava escrito no quadro negro. Este silêncio, sob observação, nos pareceu indicativo de uma certa tensionalidade. Nas palavras de Orlandi (1993, p.13) "o silêncio é assim a 'respiração' (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido". O ato de copiar pareceu mecânico. Elas se empenharam a executar uma ação dentro desse tempo do silêncio. Ao serem chamadas à discussão, a Profª Júlia logo retomou a sua fala alegando que o conceito apresentado por ela estava errado: "... o conceito foi errado!". E assim foi iniciado um outro ponto pertinente de

análise – 'o fazer certo e o fazer errado' – bastante comum nos espaços escolares vinculado sempre, com discussões de cunho avaliativo.

Este primeiro exercício dialético veio seguido também de um confronto da Profª Júlia com uma nova concepção que foi posta pela pesquisadora mas 'exigiu' da pesquisadora o convencimento diante do novo: "Agora você vai ter que me fazer aceitar isso daí... Eu quero aceitar isso daí..." Ou seja, com base no que Freire (1981) nos questiona sobre o papel do educador como mero transmissor de um saber bancário, a pesquisadora então, pretendendo uma discussão dialógica, se posiciona na horizontalidade: "Não sei se é meu papel fazer você aceitar!? Alguém do lado de cá quer falar alguma coisa?", com objetivo de permitir que a possibilidade da construção de um novo saber pudesse advir do próprio grupo, como é o propósito da educação democrática e dialógica.

Sendo assim, a discussão então continuou

Profª Silvana: "Eu acreditava que afeto é só coisa boa..."

Falas simultâneas das outras integrantes do grupo, movimentando unanimemente, a cabeça diante dessa colocação da colega.

Pesquisadora: "Porque a gente chegou a este conceito?"

Profª Margarida: "Eu acho, eh... que foi assim... A gente não se ateve até ao nosso próprio estudo – a relação afetiva com nossos alunos – a gente não gosta de todos os nossos alunos" (fala acenando com sinal de 'não' com o dedo indicador e balançando a cabeça negativamente).

Profª Silvana: (logo em seguida) "mas quando você não gosta, você não tem tanto afeto..."

Pesquisadora: "Mas quem disse que raiva não é afeto?"

Profª Silvana: (com ar de interrogação) "Raiva é afeto?"

Foi possível perceber um burburinho e um certo clima de agitação no grupo através da videogravação.

Profª Neide: "Então a gente aprendeu tudo errado?"

Profª Silvana: "Ódio?" (interpela numa expressão de dúvida hesitante).

Pesquisadora: "Mas ódio é o que?"

Profª Silvana: "É um sentimento".

Pesquisadora: "Sentimento é o que? Faz parte de que dimensão na nossa vida?"

Profª Silvana: "Da emoção, né?"

Pesquisadora: "Emoção e sentimento fazem parte de que? Qual aspecto da nossa vida?"

Profª Margarida: "Da afetividade..." (Balançando a cabeça afirmativamente).

Pesquisadora: "Então vamos tirar uma conclusão..."

Profª Silvana: "Entendi mas não concordei..." (risos...)

Todas riem...

O exercício da elaboração diante do conceito de afeto continuou, tomando uma direção já apontada nas conceituações iniciais: O afeto como 'coisa boa' e 'coisa boa' como carinho, afeição, amor, aconchego... A Profª Margarida deu os primeiros sinais de entendimento ao dizer que o grupo não se ateu ao tema central do curso – a afetividade nas relações educador-educando. Ela concluiu: "a gente não gosta de todos os nossos alunos". Entretanto, a volta da questão do afeto exclusivamente como afeição é reforçada. A emoção da raiva é introduzida na discussão, demonstrando-se que é um afeto, que faz parte da afetividade, conforme o diálogo citado anteriormente demonstrou.

Percebemos assim os primeiros indicativos de que emoção como raiva estava sendo identificada e vivenciada como 'coisa ruim' e como tal não está incluída na afetividade.

A discordância da Profª Silvana ao final desta discussão demonstrou uma dificuldade de introjetar uma nova concepção: "Entendi mas não concordei..." Ao dizer que entendeu explicitou seu entendimento na esfera intelectual e racional diante das argumentações, mas deixou claro que internamente ainda não havia dado um passo a frente no caminho de uma compreensão plena. As raízes de nossas concepções históricas são profundas, como diz Veiga (2002), ficam fortemente entranhadas em nossas mentalidades.

Diante do posicionamento da Profª Silvana, a discussão foi retomada a partir da questão do 'aprender errado' acompanhada da questão da geração:

Profª Neide: "Nós aprendemos tudo errado... Porque até então afeto para mim era só carinho, aquela coisa aconchegante, aquela coisa empática, alguém chega e te dá uma palavra... foi o que aprendemos..”

Profª Janete: "O que passaram para a gente foi isso... Aí... nós obedecemos e não questionamos...e a gente sofreu, é isso aí... e aí o que acontece... a maioria das pessoas, Simone, tem o mesmo conceito nosso...e aí ninguém entra para falar: - Não, você está errada! Não, tem um outra versão disso, sabe?"

Pesquisadora: "Então... A gente não vem falando que a nossa história nos deixou marcas, nos passou conceitos, nós fazemos parte de uma geração que nos passou uma série de verdades de um tempo que a gente absorveu..."

Algumas vozes, não identificadas, falam em conjunto: "- Isso mesmo!"

Profª Neide: "É por isso que nós sofremos muito...quando acontece alguma coisa que nos desagrada [...] a gente acha que o outro nos ofendeu por ter falado determinada coisa [...] porque afeto pra gente é só amor, é só carinho..."

Este recorte nos permite analisar o que Sarmiento (2005, p. 367) salienta quando discute as questões de geração: "geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é, o modo como [...] desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto". A Profª Neide referiu-se ao fato ter aprendido tudo errado e Profª Janete "o que passaram para gente foi isso...". Ou seja, como atores de um período da História - década de 50 e 60 - essas professoras receberam nos diversos ambientes e instituições sociais como a família, a escola, a igreja... as concepções aqui discutidas: 'afeto é coisa boa, raiva não é afeto e é coisa ruim...'. Como Sarmiento ressalta, a educação moderna foi pautada pelas prescrições adultocentradas e este direcionamento vertical nas relações se mantém até a contemporaneidade. A fala dessas professoras confirmou que receberam concepções rígidas e padronizadas, que lhes foram passadas no percurso de suas histórias, sem possibilidades de questionamento. Este foi o referencial de concepções que lhes foi prescrito, acrescido do fato de não ter havido ninguém que lhes despertasse para uma nova concepção, como explicita a Profª Janete em sua fala: "e aí não entra ninguém para falar... [...] tem outra versão disso."

Outras discussões sobre a conceituação de afeto se seguem na forma de exemplos entre pesquisadora e o grupo de colaboradoras. A intenção foi ampliar a discussão em relação a temática do afeto como 'coisa boa' e 'coisa ruim'.

Pesquisadora: "Passemos a outra situação: um jogador quando corre em direção ao gol ?Qual a expressão que ele tem ?"

Profª Neide: "É de raiva. É de atingir um objetivo. Ele quer atingir um objetivo."

Perquisadora: "O movimento é de agressividade... Então, que história é essa que a gente entende que agressividade é coisa ruim e afeto é coisa boa? Vamos pensar nisso..." Por que... vejam bem... suponhamos que eu não goste... ou ultimamente tive um problema com uma pessoa e aí eu fiquei com um sentimento de raiva em relação a essa pessoa. Eu posso dizer que não tenho relação alguma com essa pessoa?"

## Algumas vozes respondem: " Não."

Pesquisadora: "Eu tenho uma relação e ela me afeta de que jeito? Por que caminho?"

Novamente vozes coletivas: "Pela raiva."

Profª Júlia: Chegou! Agora ela chegou..." (risos, aludindo à colocação da pesquisadora)".

Pesquisadora: (risos) "Então a afetividade é um aspecto da vida e dentro dela estão contidos (*apontando para o quadro*) estados psíquicos, uma série de fenômenos psíquicos variados, complexos que envolvem sentimentos e emoções... [...] Alguns autores separam dizendo que emoção vem acompanhada de uma resposta física.[...]

Por exemplo, o organismo tem uma expressão fisiológica quando você chora...Por isso a separação entre emoção e sentimento... Um sentimento você fica com ele sem que ele te detone uma sensação biológica. Mas, de qualquer forma, os dois – emoção e sentimento – estão contidos dentro da afetividade. Então a gente pode pensar assim... todas nós estamos tendo aqui relações afetivas desde o primeiro dia. De alguma forma, nós estamos estabelecendo uma relação e esta relação pressupõe que cada uma de vocês já sentiu um monte de coisas e eu também..."

Silêncio...

A pesquisadora, com intuito de tentar colaborar no processo de reflexão para se chegar a uma reconceituação, fez uma intervenção: associar raiva e agressividade a movimentos produtivos e a demonstrar que tudo que nos afeta refere-se à nossa dimensão afetiva.

A Profª Júlia é a primeira a se manifestar novamente. Da mesma maneira que, anteriormente ela demonstrou sua inquietação diante do novo conceito que lhe foi apresentado. Também ela se manifestou imediatamente, tão logo, conseguiu chegar a uma nova compreensão: "Chegou! Agora ela chegou..." Sua expressão pareceu se referir ao fato da

pesquisadora ter obtido êxito nas argumentações, entretanto, ela própria é que pareceu chegar a uma nova concepção. E justamente ela, que no início das discussões, quase que exigiu ser convencida diante do conceito novo apresentado: "você vai ter que me fazer aceitar isso daí".

Aqui o grupo novamente demonstrou sinais de evolução na construção de seu saber. Como nos ensina Freire (1998), exercitando a curiosidade epistemológica é possível uma verdadeira apreensão do saber. Ou ainda como nos diz Cavaco (1999, 168) "a pesquisa evidencia que se podem valorizar as situações de inquietação, de questionamento, porque são potencialmente favoráveis à produção de coisas, de idéias, de novas representações".

A pesquisadora ressaltou que onde existem relações entre pessoas, existem relações afetivas. Ao estabelecermos relações interpessoais, pressupõe-se que cada uma das pessoas é afetada e sente coisas...Não poderia ser diferente na prática pedagógica...

Seguiu-se após esta discussão novamente o silêncio. " O silêncio como horizonte, como iminência do sentido [...]"(Orlandi, 1993, p. 13).

Passados alguns minutos:

Pesquisadora: "E aí ?? "Silvana ??"(A que diz ter entendido mas não concordado)

Profª Silvana: "Estou de queixo caído..." (Todas riem)

"Simone, olha só...se tiver duas pessoas brigando...está tendo afetividade aí?...

(Torna a questionar, demonstrando estar ainda em processo de rever sua conceituação)

Pesquisadora: "Está havendo uma expressão de afetividade ali..."

Profª Silvana: "Para mim, isso é novíssimo! Novíssimo em folha"  
(Fala enfaticamente)

E a discussão recomeça...

Profª Neide: "Que tipo de afetividade?"

Pesquisadora: "Raiva, cólera"...

Profª Neide: "Ira..." (Demonstrando sinais de um novo entendimento)

Profª Júlia: "Não sabia... Porque o conceito que a gente sempre teve dessa estória é de coisas boas".

Pesquisadora: "Por que será que conceituamos assim? É unânime... o grupo inteiro tem a mesma conceituação?"

Todas respondem: "É sim...".

Prof<sup>ª</sup> Janete: "Mas é assim que acontece com todo mundo. Essa nossa faixa é assim..."

Pesquisadora: "A nossa geração"?

Prof<sup>ª</sup> Janete: "É"...

Prof<sup>ª</sup> Margarida: "Simone, eu coloquei ali 'sentimento de aproximação' e eu pensava em 'aproximação boa' (risos) mas agora faz sentido – essa 'aproximação negativa'"

Prof<sup>ª</sup> Martha: "Eu acho que se analisar que afeto é sentimento, a raiva é um sentimento, mesmo que não seja coisa boa..."

Prof<sup>ª</sup> Neide: "Como é que é"?

Prof<sup>ª</sup> Martha: "Eu disse que se você analisar que afeto é um sentimento, a raiva é um sentimento, mesmo que não seja uma coisa boa, a gente tem sentimentos negativos..." (Voltando à idéia de associar afeto a 'coisa boa' e 'coisa ruim').

Prof<sup>ª</sup> Neide: "A raiva é sentimento..." (Complementando, racionando junto)

Pesquisadora: "A raiva é um sentimento que está contido dentro da Afetividade.."

Prof<sup>ª</sup> Neide: "Eh... agora eu até sei disso mas até então... Afeto era tudo de bom..."

Prof<sup>ª</sup> Júlia: "Ninguém esperava isso... A Silvana está de queixo caído, eu tinha uma interrogação... Ah, é demais! "

Após esses momentos foi possível perceber as mudanças iniciais de concepções. A raiva, o ódio, a cólera, a ira começaram a ser incluídas nos discursos. O grupo, de maneira geral, começou a ampliar a conceituação anteriormente construída e fortemente enraizada. A tencionalidade inicial já não era mais observada e o novo saber grupal foi ficando evidente. "Para mim, isso é novíssimo! Novíssimo em folha" diz a Prof<sup>ª</sup> Silvana, que antes apenas concordara racionalmente e, passou a assumir uma nova possibilidade interna de aceitação. O grupo continuou o exercício de reflexão dialética entre a velha concepção e a nova, quando todas afirmaram ser unânime a estória de que para a geração delas, foi ensinado que afeto é de 'coisas boas': amor, amizade, carinho...

Diante da persistência referente à raiva e outras emoções e sentimentos serem entendidos como 'ruins', a pesquisadora provocou:

Pesquisadora: "Agora deixa eu fazer uma pergunta para Martha...[...]. Porque raiva e ruim? Quem disse?"

Prof<sup>a</sup> Martha: "Eu acho que a raiva é ruim porque ela deixa a gente mal... [...] Eu não sei se é porque eu tive raiva uma vida inteira, que chegou uma época na minha vida que eu não quero ter mais raiva de ninguém, de nada pra mim, morreu..." [...] Acho que já senti demais... [...], escuto música, dou uns gritos e aí passou... Às vezes, quando fico magoada com alguém, daqui a pouco eu converso."

Prof<sup>a</sup> Elizabeth: "Mas isso não é uma forma de defesa? (Contribuindo para que Martha pudesse ter outra concepção, baseada na oficina anterior) Ela vai procurar música, outras coisas..."

Pesquisadora: "Pode ser..." (Deixando a discussão acontecer...)

Prof Júlia: "Mas quando ela diz que não quer sentir mais, é igualzinho assim quando você chora muito. Com o tempo parece que acaba... Nem lágrimas mais você tem ... Você nem tem mais vontade de chorar...[...] Nem com coisas boas nem com coisas ruins. Nem isso mais está fazendo com que eu chore. Vou me colocar aqui. Pode ser que seja isso que está acontecendo com ela..."

Pesquisadora: "Tá, como você falou 'eu chorei tanto que com o tempo não dá vontade mais de chorar'. No encontro passado, a Neide falou que há anos não chora... e Martha 'já senti tanta raiva, tanta raiva... que hoje não sinto mais.' Vamos ficar com estas expressões..".

Prof<sup>a</sup> Silvana: (meio que concluindo)" Simone, você vê que coisa né? Porque quando a gente fala assim 'aquela pessoa está afetada hoje'. Ela briga com todo mundo, ela tá afetada. A gente não raciocina..."

O grupo, meio em uníssono, concordou.

A este trecho transcrito do trabalho grupal cabe ressaltar a presença de expressões verbais denotativas do processo de encorajamento defendido por Reich e sua 'implicância' nas concepções sobre afetividade aqui discutidas. A Prof<sup>a</sup> Martha falou de si e começou a revelar-se em seu eu-pessoa. Explicitou para o grupo o mecanismo que utilizou para lidar com a própria raiva, deixando de senti-la: "... eu não quero ter mais raiva de ninguém, de nada... pra mim, morreu...". Trata-se de uma expressão subjetiva onde a professora pareceu impor-se um mecanismo de repressão dessa

emoção em função do fato de tê-la vivenciado demasiadamente na sua história de vida. De acordo com as concepções reichianas ela aprendeu a conter-se como uma forma de defesa, diante do sofrimento que sentir raiva lhe impõe. A Prof<sup>a</sup> Elizabeth retomou as concepções anteriormente trabalhadas no terceiro encontro e tentou fazê-la ver que desta forma está se defendendo do próprio afeto, ou seja, bloqueando-se na forma de encorajamento. A Prof<sup>a</sup> Júlia fez o mesmo movimento na tentativa de ajudar a colega, expondo-se a si própria num processo de identificação com ela: "Com o tempo parece que acaba... Nem lágrimas mais você tem... Você nem tem mais vontade de chorar...[...] Vou me colocar aqui." Essas colocações da Prof<sup>a</sup> Júlia dão indicativos dos efeitos produzidos pelo processo de encorajamento em sua constituição: promove um bloqueio físico "- Nem lágrimas mais você tem - e o bloqueio afetivo - Você nem tem mais vontade de chorar...". É possível analisar os efeitos da couraça sobre a dimensão afetiva dessas pessoas e talvez esteja aí a explicação do porquê determinadas emoções e sentimentos serem vivenciados e concebidos como 'ruins'. Não foram no decorrer da história de vida dessas pessoas apreendidos como afetivos, como aceitáveis e conseqüentemente como humanos. É desta forma que determinados afetos acabam por ser reprimidos e silenciados no funcionamento afetivo dos indivíduos: por não serem aceitos e acolhidos ficam relegados a 'coisa ruim'. E se são relegados e não aceitos por um indivíduo como sendo inerentes ao seu processo da vida, como serão aceitos por estes indivíduos quando outros lhes expressarem? Inicia-se assim uma possível razão de ser para os desentendimentos nas relações humanas. Um ser humano não pode reconhecer um afeto no outro se não o reconhece primeiro em si mesmo.

Neste momento do processo não só os afetos 'ditos ruins' estavam incorporados aos discursos, bem como começaram a ser vivenciados com maior evidência. Isso se deu através do compartilhamento de emoções e sentimentos entre as professoras. O resgate do eu-pessoa presente no professor demonstra seus indícios e dentro da escola. Sob observação, não há

sinais de constrangimentos, e sim de partilha. Mais do que isso, todo o grupo pareceu apropriado de um novo conhecimento: não de um conteúdo didático, mas de um saber humano, como observamos nas falas que se seguem:

Pesquisadora: "Então vamos fazer um recorte... [...] Dentro de uma relação que se pressupõe afetiva, todos os sentimentos e afetos precisam saber..."

Profª Silvana: "Entendi... aí é a melhor parte, que todos caibam mesmo!!"

Pesquisadora: "A verdadeira relação afetiva precisa compor todo o conjunto de coisas' que nós sentimos..."

Profª Júlia: "Muito bem colocado...E tem pessoas que não sabem lidar com isso, né?"

Pesquisadora: "Quando a gente fala 'tem pessoas', a gente precisa se incluir..." (risos)

Aqui o processo de dialetização pareceu concluído. Como nos diz Pinto (1984, p. 113), "o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista" permitem que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre questões em comum, que estabeleçam a troca de sugestões e conclusões. Sendo assim, depois de inúmeros embates, transformamos as inquietações e questionamentos em oportunidades de construção de novos conhecimentos: cada um de si mesmo; do grupo entre si; do grupo como grupo... Todos humanamente afetivos e afetados. Com a nova concepção de que onde há relação humana, há afetividade. Que a afetividade contém todos os sentimentos e emoções que precisam ser reconhecidos para que possam ser adequadamente vivenciados. Expressos, reconhecidos e não mais silenciados dando-nos a sensação de inteireza: "Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente" (Freire, 1996, p.94).

### ✓ **Possibilidades de resposta do grupo em vivenciar seus afetos e os efeitos provocados pela intervenção metodológica**

Com base no que já foi exposto até aqui sobre o trabalho desenvolvido é possível perceber que o grupo foi respondendo às intervenções de forma gradativa. O movimento de reconceitualização foi resultante de um processo dialético e dialógico persistente. A persistência

foi necessária diante de concepções dos membros do grupo que, profundamente enraizadas, resistiram em suas posições. Como no diz Nóvoa (1998,p. 29), "há aqui um efeito de rigidez que nos torna a todos, num certo sentido, indisponíveis para a mudança. E é verdade que os professores são por vezes profissionais muito rígidos [...]". Entretanto, os efeitos da intervenção metodológica foram se fazendo evidentes nas falas transcritas, na observação presencial da pesquisadora e nas observações revistas em videogravação. Para iniciar a conclusão desta unidade de estudo realizada na quarta oficina e que se constituiu na terceira categoria temática desta pesquisa, complementamos com as expressões finais:

Pesquisadora: "Olha só... queria que cada uma tentasse falar um pouco, parasse um pouco... podem até fechar os olhos... Tentem ver o que estão sentindo agora, nesse momento, depois de tudo que a gente viu hoje... Olhem um pouco para dentro para a gente poder dar um depoimento final do encontro de hoje. Que conclusões vocês tiraram... Uma conclusão, um sentimento, uma emoção..."

Silêncio geral. Cabeças baixas.

Prof<sup>ª</sup> Martha: "Eu acho que [...] é a gente ser sincera ao máximo, ser a gente mesmo, demonstrar o que realmente a gente é, sem máscaras, porque, de repente, eles (os alunos)<sup>52</sup> se espelham muito na gente, eles vão ficar sem isso também....[...] igual você falou ' - eu vou chorar, porque não vou chorar?'"

Prof<sup>ª</sup> Silvana: "Eu acho que o que ficou é que a gente tem que buscar...Acho que falta, muita coisa em mim para melhorar...(se emociona)... eu sou chorona..."

Prof<sup>ª</sup> Neide: " Simone, eu tô numa confusão... [...] Nossa ! [...] Eu tenho um lado muito afetivo... Mas eu tenho um lado também muito rígido, entendeu? [...] Então eu estou maluca, sabe... sinceramente"

Pesquisadora: "Deixa isso aí..."

Prof<sup>ª</sup> Neide: " Tá..."

Prof<sup>ª</sup> Margarida: "[...] A minha relação afetiva com meus alunos é... eu tento... dentro do que eu conhecia de afetividade... ser o mais cordial possível.[...] De repente, não penso, já falei e nem era para ter falado aquilo com o aluno...[...] Tô vendo que isso é meu, eu sou uma pessoa, é emoção...O que eu posso buscar com isso?... Não sei... Vou tentar, a partir do que você está aí, transmitindo prá gente, ver o que que a gente pode melhorar em termos de afetividade em sala de aula...".

Pesquisadora: "[...] Não é desdizer o seu termo 'melhorar' mas só talvez clarear para você que é - ' em quê eu posso me modificar?'"

---

<sup>52</sup> Acréscimo pessoal da pesquisadora, para melhor entendimento da transcrição.

Profª Margarida: "É... E aqui a gente tá podendo colocar nossas angústias...A gente tá vendo muita coisa..."

Profª Janete: "Nós passamos uma vida... Eu... 44... Nós tivemos um conceito de afeto... Aí, nós, hoje, há uns 5 anos para cá, o mundo pedindo uma transformação que nós, que fomos criados neste sistema, é diferente... oxa, a criatividade está em alta... como ser criativo se você só obedeceu? Como questionar se você só obedeceu?"  
Pesquisadora: "Verdade..."

Profª Janete: "É isso que acontece com a maioria dos profissionais. Aí, o que acontece... Às vezes, a gente não vai ao encontro daquilo que o aluno quer...[...]".

Profª Júlia: "Ao mesmo tempo que a gente ama o aluno, a gente odeia o aluno... ao mesmo tempo... Como é com nossos filhos também..."

Pesquisadora: "Relações de amor e ódio são reais, gente..."

Profª Júlia: "Sim... a gente vivencia isso tudo aqui, né? Muito bom, muito bom..."

Profª Silvana: "Eu sinto isso... Você fica assim mas basta o aluno depois te cumprimentar, isso daí já passou... Dá um ódio danado, aí quando você passa por ele e ele pede: '- Oh tia, deixa eu apagar o quadro para você, na mesma hora você fica pensando: '-Ai, fiquei com tanto ódio... aí eu me culpo...'".

Pesquisadora: "Mas sentimento é assim... Ficou com ódio, mas no dia seguinte ele está passando algo no quadro para você, você está de novo no carinho..."

Profª Júlia. "Mas tem gente que não sabe se desculpar... Eu sei ...Eu reconheço que eu sei...: '- me desculpa, eu errei...'".

Pesquisadora: "É... Porque tem hora que você reagiu com o seu humano, com seu eu-pessoa..."

Profª Jailza: "Isso daqui p'ra mim, tudo é muito novo e está aqui no Estadual<sup>53</sup> vivendo isso, é mais novo ainda! Porque parecia que tudo contribuía para eu conseguir continuar no meu casulo. Agora alguém está perfurando o meu casulo...( risos). E agora vou ter que sair..."

Pesquisadora: "Vai, devagarinho, no seu ritmo... Que isso possa produzir, Jailza, um movimento rico, para fora..."

Profª Elizabeth: "A palavra é modificação... E olha que eu já me modifiquei nesses encontros !"

Profª Rosângela: "Ah não! Já falei..." (Preferiu não falar...)

Profª Janete: "Será que nada te atingiu hoje?"

---

<sup>53</sup> È como as professoras se referem à escola.

Profª Rosângela: "Nossa !..."

Se analisarmos cada uma dessas falas poderemos perceber emoções e sentimentos expressos, conclusões realizadas, reflexões feitas, desejos de se encontrar novos caminhos, questionamentos em aberto para futuras concepções, a prática pedagógica sendo posta em questão de forma conceitual e vivencial. Afetos e seus efeitos... Essa discussão se estendeu até o quinto encontro.

### ✓ **Constatações...**

Ainda tomando como indicadores de análise as falas citadas acima, é possível construir um texto conclusivo com as constatações colocadas por este grupo de professoras:

"Os alunos se espelham muito nos educadores por isso é importante que esses se apresentem mais abertos nas relações com os seus educandos como pessoa-professor. (Profª Martha). Para que essa seja uma proposta possível, se faz necessária a constatação das impossibilidades deixadas como marcas de um tempo histórico onde a educação criou uma geração com base no autoritarismo, no impedimento aos questionamentos, na soberania da obediência. Esta é uma identificação geracional apresentada no processo educacional desse grupo de professoras aqui participantes e esses dilemas parecem estar na base do desencontro nas relações com os alunos. (Profª Janete). Em função desses fatores históricos é freqüente que se sintam confusas quando concepções historicamente enraizadas são confrontadas ou provocadas por novas concepções (Profª Neide). Ações impulsivas na prática pedagógica podem ser desencadeadas pela dificuldade de se lidar com a emoção de uma forma mais adequada, entretanto isso pode ser modificado (Profª Margarida). A necessidade de busca deve ser contínua já que há muito que se melhorar (Profª Silvana) e a capacidade de mudança pode ser despertada através de um processo de formação. (Profª Elizabeth). A possibilidade de se ter um espaço para a expressão das emoções através de uma oficina de formação dentro da escola pode ser um caminho (Profª Margarida). Um espaço onde as relações de amor e ódio na prática pedagógica – não reconhecidas, tão silenciadas nas relações interpessoais (e, portanto, na vida) – possam ser constatadas e principalmente agora reconhecidas como humanas. Essa relações geralmente são geradoras de culpas mas que podem ser oportunidades de nos reconhecermos como seres humanos.(Profas. Júlia e Silvana). A possibilidade de mudar e sempre retomar novas posturas diante do reconhecimento de uma postura inadequada pode contribuir para que não seja necessária a culpabilização (Profª Júlia). Um caminho a ser buscado pode ser 'sair do casulo', do encouraçamento, do distanciamento afetivo como uma nova forma do fazer docente dentro da escola (Profª Jailza). Nossa! (Profª Rosângela), uma palavra de muitos significados..."

Quando Tardiff (2000, p.115) fala em dar visibilidade aos saberes dos professores e em registrar seus pontos de vista como sujeitos competentes, esse texto, articulado com constatações feitas por um grupo de educadoras, nos parece ser a concretização dessas possibilidades. Trata-se de olhá-los como sujeitos e não como objetos de pesquisa.

Quanto à dimensão afetiva, depois de toda discussão aqui apresentada, é passível de deixar em aberto uma idéia: para que a sociedade possa manter seu poder de controle sobre a formação das mentalidades, ela utiliza-se de mecanismos sociais seletivos através da repressão, opressão e silenciamento... Assim, determinados sentimentos e emoções não devem constar como pertencentes à nossa afetividade. Talvez esteja aí uma das explicações nas dificuldades conceituais de afeto. É como se, ao serem recolhidos nas instâncias do inconsciente, só restasse aos seres humanos entenderem como afeto, aqueles sentimentos e emoções que são acessíveis ao seu perceber e sentir...

#### **4ª Categoria Temática - Eu-Pessoa do aluno na perspectiva das professoras**

Os estudos realizados até aqui já contêm dados suficientes para realizarmos diversas discussões entretanto, como proposta de uma pesquisa-ação, o planejamento do trabalho empírico carecia de efetivamente estimularmos essas profissionais irem a campo para ouvirem o que seus alunos tinham a dizer sobre a dimensão afetiva e, se o que tinham a dizer correspondia ao que pensavam e sentiam em relação a eles.

Primeiramente é importante destacar que os dados coletados na primeira oficina através do Q1 (Anexo 3), respondido antes de ter sido realizada qualquer intervenção sobre esses sujeitos colaboradores, investigaram as concepções desse grupo no que diz respeito a cinco variáveis como fatores de influência na situação ensino-aprendizagem e, foi proposto que fossem enumeradas em ordem de prioridade para a prática pedagógica. Observamos o seguinte resultado em relação aos itens que envolvem o aspecto humano do processo de ensino:

Sete profissionais responderam que a variável – A interação e relacionamento entre o professor e o aluno - estaria em **primeiro lugar**; uma profissional colocou este item

em terceiro lugar; uma profissional colocou este item em quarto lugar. Podemos constatar que, sob o ponto de vista da relação entre professor-aluno, a maior parte do grupo acreditava ser esta a variável mais importante. A profissional que indicou essa variável em terceiro lugar priorizava - O desempenho do professor - e a que indicou essa alternativa em quarto lugar, priorizava – A escolha do material didático.

A variável – O desempenho do aluno: comportamento e atitudes diante dos estudos, da cognição, disciplina – foi apontada por cinco professoras como sendo o **segundo fator** de importância; duas professoras como terceiro fator de importância; uma professora como quinto fator de importância.

A variável – O desempenho do professor: domínio do conteúdo, atitudes, comunicação, forma de avaliação – foi apontada por seis professoras como sendo o **terceiro fator** de importância; duas professoras como segundo fator de importância; uma professora como primeiro fator de importância.

A outras duas variáveis – Fazer um bom planejamento – e – Escolher materiais didáticos adequados, ou seja, fatores que envolvem aspectos mais objetivos e materiais do processo, ficaram indicadas alternadamente entre os quarto e quinto lugares de influência em oito questionários, sendo apenas uma professora a priorizar uma delas como fator principal.

O que interessou no levantamento desses dados foi verificar as concepções iniciais em relação ao fator humano no processo ensino-aprendizagem. E, dada a argumentação de que os processos de formação docente priorizam o conteúdo (planejamento) e a técnica (materiais utilizados), este questionário, através dessas variáveis respondidas objetivamente, demonstrou que, mesmo que talvez mais no plano do desejo e das idéias, essas professoras acreditavam que o elemento humano – relações interpessoais, professor, aluno – está a frente dos aspectos técnicos na prática pedagógica.

Foram dados promissores: revelavam uma pré-disposição do grupo a valorizar as pessoas dentro do processo educativo e indicavam um campo profícuo para a proposta que essa pesquisa iria suscitar.

Assim, depois de terem sido instigadas nas cinco primeiras oficinas a reconhecerem-se como pessoas que possuem uma história; a compreenderem como esse percurso histórico intervêm na sua constituição como indivíduos afetivos e a ampliarem seus conhecimentos teóricos e vivenciais sobre afeto, era chegado o momento de levarem todas essas novas concepções para a relação com seus alunos.

Sob orientação da pesquisadora, esse grupo de professoras foi convidado a utilizar a metodologia adotada nas oficinas, em suas salas de aula. Esta proposta visava captar as concepções subjetivas de afetos de seus alunos e levar cada professora a trabalhar em suas turmas uma temática afetiva através de livros-temáticos escolhidos por elas. Em resumo, o objetivo era criar um espaço na relação entre professoras e alunos onde a dimensão afetiva fosse introduzida como tema de discussão, reflexão e diálogo em meio ao programa curricular de suas disciplinas, retirando os afetos do silenciamento na prática pedagógica.

Como intenção de investigação objetivamos também perceber que efeitos essa intervenção docente produziria nas professoras e nos alunos.

Ao final da quinta oficina cada professora escolheu livremente um livro-temático para que pudessem desenvolver suas ações. Cada uma poderia realizar o trabalho com total autonomia em sua intervenção e a pesquisadora se colocou à disposição para contribuir com sugestões. Os temas foram: perda, medo, raiva, o ciúme e a inveja, solidão, prazer<sup>54</sup>. Todo um trabalho foi feito em torno das motivações subjetivas das professoras sobre a escolha da temática através de discussões grupais sobre a afetividade, enriquecendo o grupo com outras reflexões. Entretanto, este material ficou por demais extenso e, em si mesmo, pode vir a se constituir em um tema central para futuros estudos, artigos e pesquisas. Os enfoques de análise que aqui merecem destaque são: (i) perceber, na prática, quais as concepções e perspectivas permeavam as relações interpessoais entre essas professoras e seus alunos (percepções e afetos a respeito deles); (ii) promover uma discussão grupal durante as oficinas com o material produzido pelos alunos nas salas de aula como forma de construção e reconstrução de saberes docentes sobre o aluno-pessoa a partir das ações empreendidas por elas; (iii) observar os efeitos desse trabalho nas professoras .

Quanto ao primeiro enfoque: Ainda nas primeiras oficinas, tão logo os alunos foram colocados no centro de nossos debates e reflexões, foi possível perceber que as professoras

---

<sup>54</sup> Cujos títulos estão indicados na nota da página 119 deste capítulo.

apresentavam dificuldades de entendimento e relacionamento em relação a eles e elas como sujeitos.

A Prof<sup>a</sup> Júlia, quando falávamos de histórias de vida, dizia: "A nossa geração é mais sofrida, gente, mais do que esta turma jovem que está aí..." (VG/Of4). A fala da professora declara sua concepção inicial e pessoal em relação a geração atual: que sofrem menos que a geração dela.

A Prof<sup>a</sup> Margarida analisou suas reações de impulsividade e irritabilidade e de sua forma de resposta 'trocada' com os alunos:

"De repente, não penso, já falei e nem era para ter falado aquilo com o aluno... eu estou numa sala de aula, vou ofender os outros... mas eu sou muito assim, me irritou, vai levar também, porque eles vêm com o firme propósito de te irritar também, né?" (VG/ Of-4)

A Prof<sup>a</sup> Silvana, também na quarta oficina, referiu-se a um sentimento de que as relações eram mais próximas com seus alunos 'há tempos atrás' e o seu descrédito em relação a nova geração de alunos no tempo presente:

"Não acredito, assim eu, tenho quase certeza que não, eu tenho é esses que eu cativei, que já tão com trinta e poucos anos e a gente mantém contato, mas não acredito que isso aconteça mais... [...] porque hoje é muito diferente essa relação professor e alunos.[...] é a correria, sei lá se não sei, se eu não dou mais a atenção como eu dava a esses alunos, cê tá entendendo? [...] ... uma relação de duas horas por semana, então eu acho que isso... de resgatar, [...] como fala aqui 'resgatá-la e compreendê-la' (referindo-se ao texto que estudávamos). Eu acho que isso está acabando, infelizmente. Aquele contato mesmo, é na hora, saiu dali acabou. [...] tem alunos que são umas gracinhas [...] que te abraça [...]. Mas tem aquele que finge que não te vê"(VG/Of3).

Pesquisadora intervém: "Então tem uma mudança no tempo histórico, do tempo da sua história de ontem para a história de hoje?"

Prof<sup>a</sup> Silvana: "Uma mudança significativa, fala aqui, no resgate, mas não sei se a gente consegue isso não..." (VG/Of3).

A narrativa da Prof<sup>a</sup> Silvana apontou, logo nas oficinas iniciais, aspectos da relação pedagógica com a geração atual que são salientados por outros profissionais: descrédito em si mesma e nos alunos em termos de uma relação interpessoal mais afetiva; dificuldades de se

relacionar com uma nova geração que certamente, é diferente das outras em momentos históricos; uma certa impotência diante desse impasse.

Esses três posicionamentos são bastante expressivos no que diz respeito às dificuldades de interlocução entre pessoas de gerações diferentes. A diferença sócio-histórica é relevante. Na verdade, esta investigação foi buscar desde os estudos de Áries (1981) e Badinter (1985) uma compreensão histórica dessa relação entre o universo adulto e universo infanto-juvenil na nossa sociedade ocidental. Ambos autores argumentam com dados de pesquisa que as relações intergeracionais vêm sendo marcadas por modelos de relação muito controversos. Nos modelos estudados, que fortemente influenciaram a educação no ocidente, as crianças e jovens vêm sofrendo várias formas de não reconhecimento, discriminação e rejeição desde então. Sarmiento (2005) discute a questão da 'geração' entendendo-a como um construto sociológico e reafirma que, na nossa sociedade ocidental as diferenças geracionais têm sido motivo de muitas inquietações entre adultos e jovens e crianças. Essas relações apresentam diacronias decorrentes de tempos históricos diferentes que são habitualmente explicadas como 'conflito de gerações'. Em verdade, essas diacronias resultam das formações de grupos-etários diferenciados que, investidos de papéis e estatutos próprios, nem sempre são facilitadoras de uma relação dialógica. Com base nos estudos de Sarmiento, os que estão na 'geração adulta' se investem do papel de educar com padrões verticalmente prescritos e os que estão na 'nova geração' são chamados a se submeter a essas prescrições. Em função dessa educação autoritária e adultocentrada vigente na nossa sociedade até as últimas décadas, é observável e bastante comum, as gerações infanto-juvenis apresentarem reações a este tipo de inter-relação. Essas reações também têm se mostrado diferenciadas no decorrer da História: hoje as novas gerações são apontadas como sem limites, desrespeitosas, rebeldes e desinteressadas (será mesmo que são as de hoje ou as formas de rebelar-se é que modificaram?! – concepções paradoxais...). De acordo com as percepções iniciais desse grupo de professoras, a geração de hoje sofre menos que a nossa como nos expressou a Prof<sup>a</sup> Júlia na fala anterior; muitas vezes eles têm o firme propósito de nos irritar, de acordo com o relato da Prof<sup>a</sup> Margarida; existe um certo descaso afetivo por parte da juventude de hoje em relação a seus professores, com base nas impressões da Prof<sup>a</sup> Silvana. Se pudéssemos registrar outras concepções montaríamos um extenso glossário. Todas essas argumentações explicitam a dificuldade de inter-relação geracional apontada pelas professoras. No entanto, sob um olhar

mais crítico, não podemos nos ater a elas. O estudo das sociedades ditas primitivas aqui bastante explanado nos desperta para outra direção: o conflito de gerações é um fenômeno das sociedades civilizadas, portanto não é universal, determinante e inevitável. Ao serem verbalmente perguntadas se o conflito de gerações é natural, todas as professoras que estavam no grupo responderam que sim. Afinal, parece que o que se introjeta, se naturaliza.

Vale acrescentar aqui a opinião da Profª Júlia, que analisa a diferença entre a sua época e a de hoje:

"A vivência desse conflito foi muito mais superficial do que hoje em dia. Nós não tínhamos, não usávamos isso para sermos independentes, pois éramos submissos [...] Hoje é muito visível a indiferença do jovem pela opinião do adulto porque eles se acham 'donos do mundo', incapazes de se interessar por assuntos relacionados a pessoas mais velhas [...]" (RP/DBC).

Esse depoimento foi selecionado por conter elementos comuns aos discursos das demais. Essa narrativa da professora salienta a diferença na forma como as gerações têm vivenciado os conflitos intergeracionais atualmente, entretanto, essa forma é relativa a cada momento histórico. Obviamente que as gerações de hoje se apresentam e nos apresentam um universo diferente de outros tempos e, não poderia ser de outra maneira já que a História é dinâmica. O fator de maior diferenciação para essas profissionais, entretanto, parece estar na questão autoritarismo-submissão, modelo de educação ao qual foram 'submetidas' sem chances de questionar, como foi dito nas análises anteriores. Uma observação atenta nos permite perceber que esse modelo ainda se faz presente, mas a infância e juventude atual parecem mais despertas em expressar o desejo de serem ouvidas e reconhecidas. Quanto "ao se acharem donos do mundo", a Profª Júlia pode não se lembrar, mas esse tem sido um argumento secular usado pelo universo dos adultos em nossa sociedade quando se referem ao universo infanto-juvenil.

Em termos de se começar a olhar as crianças e jovens de outra forma, vale complementar com o que nos falou a Profª Elizabeth: "mas vou tentando encontrar uma razão plausível, através de muito diálogo para não continuar rotulando-os como os rebeldes, mal-educados..." (RP/DBC).

Para encerrarmos esse primeiro ponto de análise, se faz necessário, mais uma vez, revermos nossas concepções, já que nos propomos a educar num mundo em profundas

mudanças. Se houver disposição para uma nova forma de se pensar a relação intergeracional, é possível que nós, adultos ocidentais, estejamos cometendo alguns equívocos seculares na forma de educar as novas gerações. Este estudo pretendeu, desde início, levantar essa questão: questionarmos nosso modelo educacional para que possamos buscar novos modelos. Entende-se que é possível estabelecermos relações intergeracionais mais dialógicas, mais próximas, onde os conflitos sejam oportunidades de crescimento para todos envolvidos e a horizontalidade seja a direção da relação a ser tomada entre educadores e educandos, em todos os ambientes sociais: na escola, na família, na comunidade, na igreja...

Uma vez constatado esse certo 'mal-estar' entre as relações intergeracionais no cotidiano escolar, esperávamos que a ida a campo, isto é, a observação orientada junto ao grupo de alunos, por parte dessas professoras, pudesse proporcionar mudanças em suas concepções. Os depoimentos acima colhidos foram apresentados no momento inicial do curso, onde as discussões anteriores ainda não haviam sido aprofundadas. No momento de irem para as salas de aulas para realizarem suas investigações, todo grupo já apresentava mudanças evidentes em suas posturas, em seus olhares e em muitas de suas concepções, mas primordialmente, em relação a si mesmas. O momento, portanto, era de entrar em relação mais afetiva na prática.

Cada um dos sujeitos colaboradores escolheu sua maneira própria de desenvolver o trabalho e embora tenha ocorrido alguma troca de sugestões, cada professora atuou de acordo com seus próprios métodos. Foi dado início ao segundo enfoque desta categoria de análise: promover uma discussão coletiva onde estivessem envolvidos os alunos e suas histórias. Onde essas colaboradoras pudessem descobrir a partir de seu trabalho e do trabalho do grupo que cada aluno também é uma pessoa, cuja dimensão afetiva precisa ser olhada, investigada, valorizada e posta em relação com elas, professoras. A forma como esse trabalho foi desenvolvido não será aqui descrita em função de sua extensividade. É importante registrar que utilizaram a dinâmica do 'Verbete do Afeto' e trabalharam o livro-temático escolhido em suas salas de aula. Essa parte do projeto aconteceu entre os sexto e sétimo encontros.

No decorrer das discussões que se seguiram em cada oficina, nos relatos trazidos a respeito do trabalho, na escuta dos acontecimentos que foram coletivamente trocados, as professoras começaram a dar os primeiros sinais de reconhecimento de seus alunos e alunas

como sujeitos, como pessoas que têm histórias. No total, a realização desta ação por parte das professoras envolveu cerca de 350 alunos da 5ª série do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, numa faixa etária entre 11 e 17 anos. As professoras foram orientadas pela pesquisadora para que dissessem a eles que, com este trabalho, estariam contribuindo para uma pesquisa que estávamos fazendo na escola. Esse cuidado foi recomendado por considerar que estaríamos incluindo novos indivíduos na pesquisa e, considerando os alunos como sujeitos ativos, eles precisariam ser sabedores dos objetivos daquela atividade. O material coletado pelas professoras foi expressivo em quantidade e qualidade, tornando imprecisa qualquer informação que não seja detalhadamente descrita, o que foge do alcance deste estudo e foi arquivado a título de ser novamente buscado em outros trabalhos.

Como nosso foco de investigação está nas professoras, não iremos nos deter na apresentação minuciosa do processo vivido pelos alunos e alunas. Destacamos aqui aquilo que remete aos aspectos relacionados às professoras e como estas experienciaram e perceberam tal processo. É indispensável, diante do que ocorreu, deixar algumas de minhas impressões ao acompanhá-las nessa ação: mostraram-se brilhantes, vibrantes, entusiasmadas... Salvaguardando momentos onde dúvidas lhes assaltaram, essas pessoas-professoras pareceram ter descoberto sentidos novos em suas relações com seus alunos. Além de investigadoras de si mesmas, perceberam a necessidade de se tornarem investigadoras das vidas com as quais se encontram em suas salas de aula. Passaram a olhar as pessoas que antecedem os alunos, com suas marcas históricas, com suas opiniões a serem consideradas e ouvidas, com sentimentos e emoções que até então pareciam não fazer parte do universo da escola – Afetividade presente mas não reconhecida.

Parte das minhas impressões pode ser facilmente identificada pelo leitor nos registros de pesquisa trazidos para discussão na nona oficina onde elas relatam suas mudanças no 'seu agir':

Profª Júlia: "Mudou o meu não-saber lidar com certos tipos de afeto com meus alunos embora não soubesse o que era AFETO na realidade. Agora posso afirmar que sei lidar com o amor e ódio que sinto pelos meus alunos de maneira transparente. [...] Assim, ocorreram várias mudanças sobre inúmeros aspectos como uma ajuda muito grande da amiga e psicóloga Simone Sabino [...] fazendo-me lidar bem com as reações que surgem. Não temer os sentimentos, as emoções, os desejos, sabendo lidar com eles com o mesmo interesse de uma prática cognitiva. Hoje observo mais meu aluno como pessoa completa, integrada [...]."

Profª Margarida: "Sou uma professora que normalmente lida bem com os alunos, assim não acreditava ter grandes problemas com a afetividade. Ao realizar as dinâmicas do afeto percebi que eu estava com 'nota vermelha' com meus alunos. [...] Como professora preciso enxergar o meu aluno como pessoa completa, inserido no mundo, com sua história de vida. [...] não posso conceber a minha prática docente de forma insensível. [...]. Hoje estou mais aberta em minha relação afetiva com meus alunos, isto não significa que eu tenha por todos o mesmo sentimento, mas isto não causa grandes problemas. A relação afetiva professor-aluno não deve ser superficial. Conhecendo melhor o contexto do aluno ficará mais fácil a relação".

Profª Silvana: "Esta aplicação do verbete e do livro foi uma surpresa muito grande para mim. Fiquei feliz com os depoimentos. Fazia um pré-julgamento dos alunos, acreditando que não sabiam o que estavam fazendo ali na escola. Agora acredito mais neles e sei que a grande maioria sabe bem a que veio. Estou mais desarmada e procurando entendê-los melhor com mais vontade de acolhê-los e ajuda-los. Tentando agir sem medo de expressar minha afetividade e conseguir chegar mais perto de cada aluno(a) e tocá-lo de maneira carinhosa, até mesmo, com aqueles que não tenho grande afeição e que sinto que é recíproco. [...]. Na minha relação com meus alunos e alunas esta mudança de concepção me permitiu chegar mais perto deles, depois da leitura de seus depoimentos, os quais evidenciavam o quanto alguns professores fizeram parte de suas vidas pela forma como se apresentaram, pela forma como os afetaram... Hoje, é isto que quero conseguir. Quero trabalhar o conteúdo, mas sem esquecer do aluno-pessoa com o qual estou lidando e que espera mais de mim pessoa do que profissional. [...] Percebo o acesso do meu aluno e consigo respondê-lo, consigo enxergá-lo como um todo e não como antes [...] A partir daí percebo minha mudança, percebo que investigo e quero chegar a uma ação concreta."

A partir dos relatos iniciais apresentados na análise desta categoria temática podemos perceber, apenas através da leitura dos relatos acima que, mediante a ação por elas desenvolvida, as três professoras aqui referidas passaram a ter uma concepção de seus alunos bastante diferente: sujeitos históricos, que possuem os seus saberes e com os quais é possível manter uma relação mais horizontalizada, afetiva, dialógica e respeitosa para ambas as partes. O discurso é de possibilidade e não de impotência; de troca e não de confronto trocado; de credibilidade e não de desânimo; de percepções mais claras e humanas, com propostas contendo expressões afetivas na forma de ver e agir pedagogicamente.

Quanto ao terceiro enfoque proposto nesta categoria – observar os efeitos deste trabalho nas professoras – os últimos relatos apontam indicativos de mudanças de perspectivas nas relações com seus alunos-pessoa e intenções de mudança também em suas ações. Entretanto, para encerrar essa análise, pode ser enriquecedor transcrever a experiência da Profª Silvana de uma situação concreta descrita por ela em seus registros de pesquisa:

"Estava trabalhando em uma turma de 6ª série e uma aluna estava com a cabeça deitada em sua carteira (antes desses encontros teria apenas chamado pelo nome dela e pedido que prestasse atenção na nossa aula, na matéria nova) e consegui agir diferente. Não disse nada, e depois que expliquei a matéria e os alunos começaram a fazer os exercícios, fui até sua carteira e perguntei o que estava acontecendo. Qual era o motivo de sua tristeza e ela não teve medo, falou logo: '- Estou apaixonada pelo meu vizinho que nem sabe que eu existo' e começou a chorar. Fiquei meio confusa, mas logo saí com ela da sala de aula e conversamos muito. Disse a ela que era muito jovem e bonita, e que logo este menino iria perceber sua presença, que era preciso esperar e continuar vivendo como vivia antes, pois é uma menina alegre e não podia perder esta alegria, precisava ficar mais feliz, pois estava amando. Ela ficou bem melhor e tem conversado bastante comigo sobre ela e sobre suas paqueras. Acredito que ajudei de alguma forma e pretendo continuar" (RG/DBC/ Of10).

Essa cena descrita evidencia o relato de uma situação freqüente no cotidiano escolar: uma aluna de cabeça baixa na carteira que, se não bem observada, passa por uma aluna desinteressada e desatenta. A Profª Silvana, através de uma ação simples, mas investigativa e cuidadosa, foi capaz de perceber 'um acesso' (como ela mesmo incorporou em seus discursos) e se aproximar dessa aluna por outra via: a da relação pedagógica afetiva. Utilizou-se da escuta, do olhar humanizado de quem olha uma pessoa e pode de uma maneira assertiva contribuir de forma significativa para um fato que, aos olhos descuidados de um adulto pode parecer banal ou sem importância, mas que para aquela aluna estava sendo perturbador afetivamente. Uma professora-pessoa se relacionando com uma aluna-pessoa e ambas, aprendendo mais um pouco sobre si mesmas e sobre suas relações.

Depois de toda essa exposição, podemos entender que no Q1, esse grupo mostrou seus 'acessos' através das respostas que priorizavam o fator humano em suas práticas. Entretanto, no decorrer do processo que foi aqui analisado, percebemos que a priorização estava mesmo muito mais no plano das idéias e do desejo do que nas possibilidades reais de uma atuação mais humanizadora. Entretanto, idéias e desejos podem ser bons motivos para uma transformação na ação. A respeito desta questão entre o pensar e o agir coerentes, recorramos a Freire (1996, p. 33-34):

Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. [...] Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente.

Toda essa experiência parece ter contribuído para que essas professoras, ao pensar certo, criassem também a possibilidade de agir coerentemente com o seu pensar. Na reaplicação do questionário Q2, ao final do curso, todos nove questionários priorizaram a variável – Interação e relacionamento entre o professor e o aluno- como primeiro fator de influência no processo de ensino-aprendizagem. As outras duas variáveis - O desempenho do aluno: comportamento e atitudes diante dos estudos, da cognição, disciplina – e - O desempenho do professor: domínio do conteúdo, atitudes, comunicação, forma de avaliação - estiveram em oito questionários priorizadas como segunda e terceira variáveis de importância alternadamente. Somente em um questionário, a opção - Fazer um bom planejamento – antecedeu às duas variáveis anteriormente citadas.

É possível verificar um processo de crescimento pessoal e profissional evidentes analisando os relatos da Prof<sup>a</sup> Silvana no que se refere a essa temática. No início da análise desta categoria foi transcrita a fala da professora na terceira oficina quando expressa sua descrença diante da possibilidade de se resgatar uma boa relação com o 'aluno de hoje':

"Não acredito, assim eu, tenho quase a certeza, que não, eu tenho esses [alunos] que eu cativei, que já tão com trinta e pouco anos e a gente mantém contato, mas não acredito que isso aconteça. [...] fala aqui, no resgate, mas não sei se a gente consegue isso..." (VG/Of-3).

Na nona oficina ela revelou suas descobertas e novas concepções:

"Esta aplicação do verbete e do livro foi uma surpresa muito grande para mim. Fiquei feliz com os depoimentos. Fazia um pré-julgamento dos alunos, acreditando que não sabiam o que estavam fazendo ali na escola. Agora acredito mais neles e sei que a grande maioria sabe bem a que veio. [...] Na minha relação com meus alunos e alunas esta mudança de concepção me permitiu chegar mais perto deles, depois da leitura de seus depoimentos, os quais evidenciavam o quanto alguns professores fizeram parte de suas vidas pela forma como se apresentaram, pela forma como os afetaram... Hoje, é isto que quero conseguir" (RP/Of9).

Neste discurso aparecem os elementos de surpresa da professora ao perceber que os alunos sabem o que querem; sua mudança de concepção para uma credibilidade resgatável na relação com seus alunos - inicialmente vista como irresgatável - e do seu desejo de conseguir manter uma outra forma de relação: mais dialógica, significativa e afetiva.

Para completar esse trabalho analítico, nos registros de pesquisa trazidos no décimo encontro, a professora descreveu a situação vivida por ela, onde concretamente ela colocou

em ação as concepções adquiridas e suas intenções de mudança através de uma abordagem pedagógica afetiva e formadora diante de uma aluna.

Como foi ressaltado, todos os alunos e alunas que foram envolvidos pela ação estavam cientes de seu papel como agentes de contribuição para a investigação. Sendo assim, depois do trabalho realizado nas salas de aula, alguns deles enviaram através das professoras bilhetes para a pesquisadora. Seguem a transcrição de alguns:

" Simone Sabino,

Acho super interessante a maneira que você se expressa, de uma maneira muito referente a nós mesmos, parece que você pensa como nós! Por isso gostaria de agradecer a oportunidade que você nos deu para nos expressar sobre aspectos que a gente não tinha com quem falar. E espero que continue fazendo esse trabalho tão bonito, para ajudar também novas gerações que começam a ter maturidade agora. Beijos. Tem admiro sem te conhecer" ( K.C., 14 anos, aluna da Profª Margarida do 1º ano do ensino médio em 2005).

“Simone,

Adorei colaborar com esta pesquisa, pois me relacionei muito, porém senti medo de contar, devido, ao relacionamento que tive com essa professora, mas agora estou sentindo um alívio que apesar da minha desconfiança, parece que tirei um peso da minha consciência. Nunca tive esta experiência antes, uma coisa nova, muito legal... Gostaria de agradecer a você que me deu esta chance de desabafar esta dor que sinto no meu coração, e guardo comigo. Parabéns pela preocupação de carinho e afeto para conosco. Beijos e 1000 abraços bem fortes!" (E. M., 13 anos, aluna da Profª Neide da 8ª série, 2005).

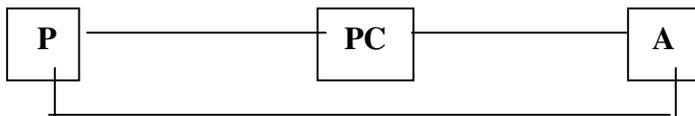
“Simone,

O que eu tenho pra lhe dizer é que eu adorei ter participado do seu trabalho. Foi a primeira vez que eu participei de um trabalho tão bonito e interessante e eu tenho o maior prazer de fazer novamente. Se um dia você quiser propor outro trabalho pode ter certeza que muitas pessoas vão querer participar pois esse trabalho foi um sucesso. Eu aprendi muito com esse livro e o trabalho; com o livro aprendi que a raiva não é só um sentimento ruim, mas também faz parte de nós desde que nós nascemos e que temos que pensar antes de fazer qualquer coisa no momento de raiva. E com o trabalho aprendi o que significa afeto pra mim, porque escrevi coisas que nunca disse a ninguém. Meus parabéns pelo trabalho e espero que haja muitos outros pelo seu caminho. Um abraço da L.B.B." (Aluna da Profª Neide da 8ª série, 2005).

A intenção desta transcrição não é de analisar os conteúdos desses textos. Eles parecem falar por si mesmos, são espontâneos e sinceros, contém saberes e não-saberes e são de grande expressividade afetiva. Confirmam que a ação das professoras obteve êxito. O que nos parece mais interessante registrar é que, em termos de uma proposta de pesquisa-ação, o

envio desses bilhetes demonstraram que esta foi uma proposta horizontal de vivenciar a relação no espaço escolar:

A atuação da pesquisadora (P) sobre as professoras, afetando-as professoras-colaboradoras (PC) afetadas pela ação, afetam seus alunos e alunas Alunos sentem-se afetados e afetam a pesquisadora, num processo horizontal e dinâmico de retroalimentação.



Como esta pesquisa defendeu, durante todo o processo, a relação dialógica, a pesquisadora, afetada pelos bilhetes enviados, enviou através das professoras uma carta-resposta (Anexo 8) para que fosse lida para os alunos e alunas envolvidos. Reconhecendo-os como co-participantes da investigação, a carta objetivou não deixá-los sem uma resposta: afetos trocados...

É possível assim pensar que o processo educacional é, sobretudo, um processo que afeta pessoas. Não mais somente numa perspectiva hierárquica de conteúdos, saberes, normas e condutas adultocêntricas que devem ser depositadas de forma bancária e vertical. Como nos adverte Freire (1996):

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, sem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*. (p.115-116):

Dentro desta perspectiva, a nossa prática pedagógica se amplia e pode estar mais próxima do modelo vivido pelas sociedades indígenas e primitivas: as idades são diferenças e não deficiências; há o interesse pelas relações intrageracionais e intergeracionais. Educar vem junto com acreditar, descobrir, revelar-se, aprender mutuamente...

## 5ª Categoria Temática - Prática Pedagógica Afetiva e Formação Continuada

### A questão do conteúdo e o afeto

A abordagem que veio a seguir no processo empírico foi no sentido de sensibilizar o grupo a pensar como poderiam conectar sua prática cognitiva com a prática afetiva. Este foi um sub-tema de muita discussão. Algumas professoras começaram a apresentar depoimentos de que estavam modificando sua prática através do uso de textos que, ao mesmo, tratavam de conteúdos mas que fossem esses conectados com questões mais humanizadoras. Na nona oficina, a Profª Janete dá um depoimento relevante que se refere a esta questão:

Profª Janete: " E eu sempre achei comigo, que outro dia acho que até falei pra alguém, falei assim: gente tinha que ter a Educação Moral e Cívica, né, na escola, né? Prá estudar esses valores e trazer isso daí para esses alunos e tudo tá? ...Hoje eu tenho certeza, eu anotei no finalzinho (DBC), mas só que não tá lá pra você não porque o texto já estava completo, tá? Mas é o que eu vi aqui ó: mas de verdade, aqui olha, volta e meia, gente, eu bato nessa tecla, sabe? Mas só agora clareou e sei que posso trabalhar situações de afetos reais do cotidiano com confiança, tá, porque eu acho que cada vez que eu vou fazendo isso, mais confiante eu vou ficando, porque eu vou aprender mais, tá, e apagar a idéia de existir uma outra disciplina, gente! Pra resolver aquilo que eu não consigo resolver! (Ela lê no diário de bordo dela e fala ao mesmo tempo). Eu vou resolver dentro da Geografia sim! (Fala enfaticamente). Olha só o que eu fiz essa semana: eu peguei um texto da Lya Luft [...], coloquei os meninos de dois em dois, o texto fala da fome e das fomes, tá? Então ela diz que não menos significativa do que a fome de comida, de educação e de casa, é a fome do conhecimento, da dignidade e da honestidade, tá? Então assim, levei pra eles, tô levando em todas as salas minhas, nós vamos discutir sim [...] Você não vai ao médico sabendo que está doente? [...] então nós partimos assim, então é a mesma coisa o nosso Brasil, está ferido politicamente, não é? O nosso social está ferido, a educação está, aí você vai puxando vários setores, aí com isso vem, a família, vêm os afetos, todas as relações [...] Foi muito legal!" (VG/ Of-9)

A partir desse discurso, a Profª Janete nos apresenta concretamente como começa a conectar seus conteúdos de maneira menos mecânica e mais afetivo-humanista. Mostra-nos que essa proposta é mesmo possível; o quanto descobrir essa possibilidade deixou-a mais confiante na sua prática bem como o prazer que lhe proporcionou: "Foi muito legal!" A prática docente pode ser uma atividade prazerosa!

De forma mais sucinta, seguem-se os registros feitos por outras professoras de como e onde uma prática pedagógica pode ser exercida sem estar desvinculada da afetividade e que contribua para a formação de seus educandos como cidadãos e sujeitos inteiros.

A Prof<sup>a</sup> Silvana, como professora de Inglês, exemplifica:

"[...] continuo fazendo esta descoberta e procuro seus acessos, que até então, não faziam parte de minha prática pedagógica. Ainda hoje (11/06/2005) corriji uma prova com o seguinte bilhete: 'Silvana, I love you! Se um dia eu te aborrecer é porque estou querendo chamar a sua atenção. Adoro você, bjs, J.'" (RP/DBC).

A professora Silvana demonstrou que está podendo perceber expressões de afeto onde não via: num bilhete escrito por um aluno em uma prova. Ela pode não só perceber isso como se sentir gratificada com o que lhe foi expresso – pequenos 'acessos', como ela disse...

A Prof<sup>a</sup> Elizabeth, passou a perceber que "trabalhando textos e analisando textos registrados pelos alunos, pude aos poucos, descobrir as suas histórias de vida" (RP/DBC). O olhar da Prof<sup>a</sup> Elizabeth, como professora de Português, parece agora mais sensível ao perceber, através dos textos produzidos por seus alunos, indicativos de suas histórias de vida.

A Prof<sup>a</sup> Margarida escreve em seus registros: "A Química é a ciência que estuda o íntimo da matéria. Eu, como professora de Química, não posso permitir a minha atividade pedagógica de forma superficial, sem sentimentos, sem emoções. Preciso estar sensível..." A professora complementa na videogravação, que começou a perceber que a química está em tudo, no corpo, nas emoções e demonstra assim também ter conseguido fazer uma conexão entre os conteúdos programáticos e a afetividade, desde que mantenha aguçada sua sensibilidade.

Esses depoimentos demonstram que o conteúdo e a afetividade podem dialogar, que a prática pedagógica se constitui num conjunto complexo entre o saber intelectual e a vivência afetiva. Que educação – afetividade é um binômio indicotomizável. Recorramos a Arroyo (2005):

Toda transmissão de conhecimento termina sendo, se for conhecimento mesmo, um ato de criação de sentidos, de algo novo, de um sujeito humano novo. Todo aprender escolar pode ser um apreender-nos. Não apenas um ato de ler o mundo, o livro, o espaço, a natureza, mas de ler-nos e entender-nos nesse mundo. Na história. Todo

ensino-aprendizagem escolar termina sendo uma leitura do humano que há no outro, no professor, nos autores ou no aluno. (p.252)

### **Da necessidade de se trabalhar o processo de desvinculação do grupo**

Diante dos processos que foram se sucedendo, a vinculação entre a pesquisadora e o grupo tornou-se solidificada: o clima era de muita confiança, de total abertura nas falas, as dúvidas – antes postas tão receosamente – se apresentavam sem constrangimentos. O espaço de discussão tornou-se um espaço de investigação, estudo e vivência afetivo-democrática. A proposta de carga horária combinada foi de três horas por encontro. Com exceção da primeira oficina, os demais ultrapassavam em uma hora ou mais o tempo previsto. Não havia pressa de ir embora.

Com base em todo o conjunto de análises realizadas até aqui é possível perceber que as concepções se modificaram, que as ações começaram a ser reinvestidas dessas novas concepções. A pesquisadora começou, a partir do final da oitava oficina e nona oficina a sinalizar para o término do trabalho. Essas professoras precisavam ser preparadas para a desvinculação, a terem consciência que depois de mais de três meses tendo sua prática 'sob acompanhamento' através de uma troca sistematizada, elas precisavam continuar seus caminhos sem esse apoio. Começaram a surgir as primeiras impressões afetivas em relação ao rompimento do nosso vínculo. O grupo, apropriado da necessidade de ajuda para continuar o movimento, se expressa:

Profª Neide: "[...]você partiu daquele princípio, da nossa história de vida, né? A nossa relação com o nosso aluno, né, e realmente é verdade, nós acabamos de crer que temos essas arestas e precisamos tentar, pelo menos, apará-las [...]" (VG/Of - 9).

Nesse momento a Profª Neide começou a fazer uma reflexão de que a pesquisa vai se encerrar e que precisariam continuar o seu processo de aperfeiçoamento diante da nova perspectiva que lhes foi sensibilizada. A sugestão da pesquisadora foi de lhes mostrar que podiam continuar os encontros, formando um grupo de estudo, que na verdade já estavam com o grupo montado e que experienciaram uma prática coletiva de (re) construção de saberes. Como nos afirma Nóvoa (2002, 26): "São as equipes de trabalho que vão consolidar

sistema de ação coletiva no seio do professorado. [...] O esforço de pensar a profissão em grupo implica a existência de espaços de partilha além das fronteiras". Essas concepções de Nóvoa foram discutidas nas três oficinas finais do curso.

Entretanto, a Prof<sup>a</sup> Janete continua:

"Igual que você falou, a gente pode fazer, tá mas, no entanto, nós fizemos e surtiu resultado e a gente sabe disso daí, então tem muitas situações, Simone, que a gente sabe o que fazer, mas por que nós fizemos ? Porque nós fomos coordenadas, tá, nós tivemos uma direção da situação" (VG/Of-9)

A fala da professora Janete aponta a possibilidade de saberem fazer, mas entende que a nossa proposta só deu certo por estar sendo coordenada e direcionada. Não visualiza o poder de autonomia e comprometimento com a autoformação. Essa posição da professora parece refletir a herança deixada pelas raízes históricas da profissão-professor. Trata-se de uma profissão que nasceu sob dependência vigiada, que tem estado subordinada a planos estatais centralizadores desde o seu surgimento, como foi discutido anteriormente. Sob controle há séculos, os profissionais da educação não foram 'educados' para o exercício da autonomia e da auto-gestão do aperfeiçoamento de seu trabalho e embora muitos progressos já tenham sido feitos em termos do fortalecimento da identidade profissional, a docência parece sempre vinculada a alguma forma de hierarquização.

A Prof<sup>a</sup> Silvana prossegue:

"Porque a gente, na verdade, não sabe fazer Simone (*todas concordam*). Igual, por exemplo, no primeiro texto, que colocou lá [...], 'racionalizando o ensino', é assim que a gente aprendeu e é assim que a gente passa, entendeu? [...] Conteúdo, conteúdo, conteúdo sistematizado, né? [...] Mas trabalhar no concreto mesmo de uma forma que dê mais prazer, não aprendi! Ce tá me entendendo?" (VG/Of-9).

A Prof<sup>a</sup> Silvana de certa forma endossa esse 'saber que não-sabem', acrescentando ao 'não-saber' o fato de que aprenderam somente a fazer docência sobre conteúdo. Ela continua: "É muito difícil mesmo, de precisar estudar mesmo... porque essa parte do afetivo aqui, é óbvio que eu achei que tinha afetos pelos meus alunos... [...] mas não tinha nada! Eu achava assim, que o aluno bom é bom em inglês, pronto e acabou!" (VG/Of-9).

No momento em que a proximidade da desvinculação se apresenta, o discurso do não-saber-fazer reaparece mesmo depois de tantas situações onde essas professoras empreenderam

várias ações inovadoras. Surge aqui um processo de contradição entre o que vivenciaram e as antigas concepções ainda entranhadas em seus corpos e suas mentalidades, como nos argumenta Veiga (2002). Queriam que minha presença continuasse: pelo não-saber ou pelo medo, insegurança, falta de autonomia?... Dão sinais de que não foram formadas, como profissionais, para serem sujeitos ativos de seu crescimento profissional e que necessitam de apoio. Nóvoa (2002, p. 25) novamente traz a sua contribuição quando afirma que

[...] só o profissional pode ser responsável por sua formação. [...] Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.

E nesse sentido, foi possível perceber que essas professoras expressavam, com suas falas, uma certa incerteza diante do término do processo que estavam vivenciando. Mesmo depois de nos ter apresentado, num registro de pesquisa, um exemplo vivenciado de uma prática pedagógica mais afetiva, a Prof<sup>a</sup> Silvana parece se voltar para sua trajetória de formação e percebe que as novas concepções ainda lhe parecem contraditórias e que estão pouco solidificadas em vista de uma formação predominantemente feita sobre a técnica. Ela reafirma seus sentimentos: "Depois de termos conseguido esta abertura para este 'espaço de discussão' será uma perda muito grande se não pudermos continuar..." (VG/ Of9). Sua fala refere-se "a abertura para" – ou seja, uma nova perspectiva que lhes foi apresentada, e "uma perda muito grande" – o que sugere a falta afetiva a ser experimentada de algo que talvez tenha preenchido um 'elo perdido'... Todo o grupo pareceu compartilhar desses sentimentos. Aos olhos da pesquisadora, essas professoras, através do processo que vivenciaram, estavam deixando de ser 'apertadoras de parafusos' mas temiam voltar ao 'velho ofício'.

### **Da necessidade da formação continuar...**

Para que todo avanço obtido pudesse se solidificar, era chegado o momento de estimular essas profissionais a manterem o 'espaço conquistado' em todos os sentidos: dentro de si mesmas, nas relações entre si como grupo, nas relações com seus alunos e alunas, no cotidiano da escola.

A pesquisadora então monta no quadro negro o perfil profissional de cada uma, que está representada na tabela a seguir:

**Tabela 1 - Perfil profissional das professoras: Formação e Tempo de Docência**

Professora	2º Grau	Magis	3º grau Licenc..	Cursos Extensão s	Pós- Grad.	Tempo docência anos
Jaílza		X	Letras	vários	X	18
Janete	X		Geografia	vários	X	24
Maria Júlia	X		Letras	vários	X	25
Maria Elizabeth	X		Letras	vários	X	21
Margarida		X	Química*	vários	----	15
Neide	X		Letras	vários	X	19
Rosângela	X		Letras	vários	----	25
Silvana		X	Letras	vários	X	24

\* A Profa. Margarida também tem bacharelado

Os dados da Profª Martha não foram incluídos porque não participou da Of 9.

Os objetivos da montagem desse quadro foram: investigar se no processo de formação essas professoras tiveram algum contato com a temática geradora desta pesquisa e despertá-las para a necessidade de darem continuação ao processo que havíamos iniciado.

Com base nos dados obtidos neste quadro podemos observar que todos os sujeitos colaboradores tiveram sua formação em Licenciaturas. Quando perguntadas se em sua formação docente haviam tido alguma discussão ou disciplina voltada para a temática do afeto, foram encontradas as seguintes respostas em seus registros de pesquisa colhidos na nona oficina:

Profª Jaílza: "Não me lembro. Mas tenho certeza que não há nenhum programa incluindo sentimento dentro da Licenciatura."

Profª Janete: "Não. Somente agora na formação continuada".

Profª Júlia: "No magistério com conteúdos pedagógicos e no Curso de Pós-Graduação com conteúdos didáticos".

Profª Elizabeth: "Se foi apresentada, foi muito superficial, não houve registro, por isso não lembro".

Profª Margarida: "A temática do afeto foi apresentada somente agora como formação continuada".

Profª Martha: "Com todas as características não. Mas sabendo que afeto é uma forma de sentimento – coisa boa e não coisa ruim. Eu achava que raiva, medo, angústia não eram afeto. Hoje sei que todos os sentimentos são formas de afeto".

Profª Neide: "Sim, de forma não muito abrangente, num curso de extensão que fiz sobre 'Relações Interpessoais'".

Profª Rosângela: "Se houve não me lembro."

Profª Silvana: "Não, em minha formação esta temática nunca foi apresentada".

Das nove professoras, sete disseram que não tiveram contato nenhum ou contato significativo com a temática durante o processo de formação até o momento desse estudo. Somente as profas. Júlia e Neide se referem a esta temática como abordada em sua trajetória profissional, mesmo assim, seus registros são inexpressivos. Esses dados coincidem com toda a argumentação posta por esta investigação: que a afetividade é uma dimensão onipresente mas silenciosa e não reconhecida. Está em todas as relações dentro da escola, mas não são devidamente relevantes do ponto de vista do estudo sistematizado e acadêmico nem refletidas do ponto de vista da prática e vivência pedagógicas. Fica mais fácil de entender porque a entrada deste tema na vida profissional dessas professoras causou todos os efeitos até aqui transcritos e que não necessitam ser novamente citados...

Seguindo para o segundo objetivo após o levantamento das trajetórias de formação, a pesquisadora observa nos discursos o que é muito coloquial: cada professora falou em que **era formada**. A pesquisadora pergunta ao grupo: "A gente fala assim: 'eu me formei; eu sou formada' né?". Todos os dois verbos estão em que tempo?" (VG/Of – 9).

Todas respondem: "Passado!" (risos)

Retomando a discussão feita sobre formação, a pesquisadora continua: " Falamos que a formação é inacabada e constante, que nos dias de hoje o sistema começou a cobrar a não-paralisação, que o Freire fala que somos seres inconclusos..."

Todas as professoras começam a relatar que de fato fazem cursos freqüentemente oferecidos pelo Estado e em outras oportunidades mas sempre ligados à própria área:

Profª Silvana: "Os cursos de extensão que a gente faz são mais ligados a uma técnica que a gente trabalha, entendeu? [...] Mas assim, essa questão que a gente tá fazendo aqui agora, nunca fiz, primeira vez".(VG/Of-9)

Profª Margarida: "Acho que pelo contrário, a gente é sempre desmotivado a pesquisar... [...] Eu nunca tinha sentido isso não, de pesquisar, de estranhar como você diz, nunca tinha não..." (VG/Of-9)

Profª Janete: "Lá na escola X (outra escola em que trabalha) a gente tem uma gaveta cheia e um arquivo que tem livros excelentes, tá, excelentes assim ao meu ver, mas tá guardado, Simone... [...] Tem Paulo Freire, [...] tudo novinho do jeito que chegaram" (VG/Of-9)

Profª Júlia: "Aí, eles falam que tem que catalogar, fica dentro das gavetas, escondem. Esse ano é que descobriram e estão colocando em cima das mesas..." (referindo-se também a outra escola que trabalha) (VG/Of- 9)

De fato, essas histórias profissionais demonstram a falta de investimento ativo, estagnação e desestímulo por parte das instituições educacionais em abrir espaço para a formação de suas profissionais. A professora Margarida fala da falta de estímulo à pesquisa nos processos formadores. A Profª Silvana volta a falar da falta de diversidade temática e da tendência conteudista nas quais habitualmente os cursos de formação continuam se apresentando. E a Profª Júlia confirma que muitos dos livros ficam presos aos processos burocráticos das instituições. Mas estas expressões acima transcritas falam também da falta de autonomia por parte dos profissionais da educação que poderiam buscar, por si mesmos, os recursos existentes dentro das escolas. Se em muitas delas existem materiais disponíveis que ficam nas gavetas, conforme afirma a professora Janete, poderiam ser por elas reivindicados...

Entretanto, como já foi apontado pelas professoras, e é um dado real, o processo educativo sistematizado está vinculado a controles políticos, por isso se faz necessário que um conjunto de forças se unam na direção de uma proposta de formação continuada. Que esse seja um processo resultante de atitudes individuais e de iniciativas pessoais dos profissionais da educação em investirem nas suas carreiras mas é preciso vontade política por parte das instituições no sentido de viabilizarem e darem a sustentação necessária para um movimento

coletivo de qualificação permanente do quadro docente. Por certo, mesmo desejando atualizar-se porque assim se fortalecem, as professoras demonstraram suas incertezas e perceberam que podem enfrentar limitações para manterem o movimento implementado. A escola EESJ acolheu o projeto proposto pela pesquisadora em parceria com a UCP e criou todas as condições para sua realização. Direcionamentos e orientações por parte dos agentes diretores das instituições são fundamentais – trata-se de um ponto chave, como defende Cavaco (1999) quando diz que a escola pode ser uma grande aliada na articulação entre educação e formação, invertendo a tendência atual de descrença generalizada na profissão docente. Entre outras reflexões, a autora lança a seguinte pergunta: “como poderá cada escola colaborar, conservando e desenvolvendo a sua autonomia como parceiro que dá e recebe, através de um estreitamento de relações de partilha com as instituições vocacionadas para a pesquisa na área da educação?” (p. 168).

### **Apesar de não parecer, é possível fazer...**

Nesse sentido, esse trabalho, ao contrário, mostra que se iniciativas forem tomadas e se houver por parte da direção uma intenção nesse sentido, é possível que os profissionais possam resgatar o desejo de continuar estudando, tomarem as situações do cotidiano como oportunidades de pesquisa e criarem grupos de discussão dentro da escola. E esse movimento contribuir para que encontrem e reencontrem novos sentidos em suas vidas profissionais. Recorrendo novamente às propostas de Nóvoa (2002) p.25:

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e aticulá-lo com seu processo de desenvolvimento. (p.25)

Nossas reflexões tomaram essa direção. Tomando por base de argumentação textos de Nóvoa e Freire, fomos relacionando as concepções desses autores com tudo o que ocorreu no processo do curso. Todo o grupo teve a oportunidade de perceber que, com base na nossa

experiência, se faz formação continuada dentro da escola com todas as condições necessárias para que aconteça. Nosso projeto contrapôs o discurso derrotista e fatalista que freqüentemente encontramos nas conversas formais e informais do meio educacional e que já é fonte de estudos em ciências da educação. Os depoimentos abaixo confirmam essas colocações:

A Profª Silvana: "Nunca acreditei que um curso como esse pudesse acontecer aqui, no espaço da escola. Sua validade foi grandiosa pois nosso cotidiano não nos permitia esta reflexão, e quando podemos ter em nosso próprio ambiente de trabalho este espaço, e ainda trabalharmos com o grupo da própria escola torna-se ainda mais positivo e com resultados que poderão ser efetivamente transformadores" (RP/DBC).

Profª Elizabeth: "Nossas oficinas atingiram o objetivo através do conhecimento, entrosamento, troca de experiências. Cada etapa me permitiu refleti sobre meu trabalho e sobre o educando. A atualização da prática surgiu da reflexão coletiva, na procura por respostas..." (RP/ DBC).

A Profª Margarida: "Normalmente participamos de cursos conteudistas e essas oficinas criaram um espaço de discussão tão interessante que não sabíamos possível. Este espaço não pode ser perdido porque discussões, questionamentos e reflexões feitas aqui são válidas para nossa prática educativa e para a nossa vida pessoal. [...] Não tinha dimensão dessa possibilidade [...] como acredito que quem não participou não acredita que é possível" (RP/DBC)

A Profª Rosângela: "Foi um momento de avaliar os meus conceitos, buscando novos colegas [...] Trouxe-me muitos esclarecimentos, mexeu com meu 'eu' [...] Pude expor minhas idéias e me comunicar..." (RP/DBC).

Para finalizar as questões que emergiram desta categoria, concluímos com os depoimentos apresentados no segundo questionário (Q2) aplicado na última oficina, que contém as concepções e sentimentos expressos pelas professoras em relação ao processo empírico como um todo:

Profª Júlia: "[...] Foi uma aprendizagem enriquecedora da qual permiti tornar-me aluna e fazer jus aos ensinamentos teóricos e práticos que captei".

Profª Elizabeth: "Coloco-me como investigadora, pesquisadora da ação de cada um de nossos alunos".

Profª Silvana: "A melhor relação aconteceu a partir do nosso estudo com o nosso papel como educadora, que gerou em todas nós, uma necessidades de autotransformação e com um objetivo maior, que é alcançarmos nossos educandos.[...] E assim,

construirmos uma História participativa sem um só protagonista e sim com todos atuando verdadeiramente."

Prof<sup>a</sup> Jaílza: "Agora mais do que nunca sinto orgulho da profissão que escolhi. Gosto de transmitir informações e nesse projeto pude aprender para oferecer com mais equilíbrio tudo que sei [...]".

Prof<sup>a</sup> Rosângela: "Orientadora de desafios da prática educativa, junto de nossos alunos, buscando soluções para os problemas que surgem".

Prof<sup>a</sup> Janete: "É de contribuir na formação de cidadãos críticos e criativos, portadores de idéias saudáveis, livres de opressões, rancores, angústias. É preciso fazer o trabalho de prevenção. É mais fácil prevenir do que tratar a ferida, as 'courageas'".

Prof<sup>a</sup> Margarida: "Minha visão é que um espaço como este do nosso estudo, realizado dentro da escola, viabiliza a formação da pessoa-professor, através de um processo ativo, criando redes coletivas de trabalho que contribuem para a socialização da profissão docente".

Prof<sup>a</sup> Martha: "Tornei-me assim, mais preparada para o trabalho que escolhi por vocação, construindo ou tentando construir a história pessoal de cada educando, fazendo com que eles sejam melhores amanhã. Meu papel depois das oficinas tornou-se ainda maior e mais responsável. Sou agente da oficina."

Prof<sup>a</sup> Neide: "[...] um trabalho tão enriquecedor, onde pude junto com alguns colegas, repensar, reavaliar e reconstruir minha prática. [...] Simone, quero deixar aqui meu muito obrigada por ter nos sacudido e tirado da redoma, para que podéssemos enxergar que sempre há tempo para recomeçar. Valeu!"

A análise desses depoimentos registrados se reverteram novamente em um texto elaborado com base nas constatações das professoras:

"Este trabalho representou a oportunidade dessas profissionais da educação tornarem-se alunas novamente (Prof. Júlia). Parecem ter apreendido a máxima freiriana de que quem aprende ensina e quem ensina aprende, sendo assim, descobriram-se no papel de pesquisadoras da ação dos alunos (Prof. Elizabeth), orientadora de desafios da prática educativa (Prof. Rosângela), tentando construir a história pessoal de cada educando (Prof. Martha). Desta forma é possível, a partir do fazer docente, contribuir para a formação de cidadãos críticos, fazer-se prevenção das courageas, auxiliando-os a sentirem-se livres da opressão e angústias. Perceberam que é possível criar um espaço dentro da escola, num processo ativo, de formação da pessoa-professor, através de redes coletivas de trabalho (Prof. Margarida), onde ficou evidenciada a necessidade de autotransformação (Prof. Silvana). O caminho para esse transformar-se pode estar na abertura em reavaliar, repensar a prática, sair do marasmo e perceber que sempre há tempo para recomeçar (Prof<sup>a</sup> Neide). Todo esse processo de rever sentidos em relação ao 'ofício professor' pode concorrer para que tenham orgulho da profissão (Prof<sup>a</sup> Jaílza)".

No final da última oficina (Of10), foi lida uma mensagem final (Anexo 8) e assim encerramos essa densa, enriquecedora e instigante incursão no campo empírico...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS, SE É QUE SERÃO...

Aos leitores(as) devo concluir que esta dissertação acabou por se constituir um estudo abundante em questões e problematizações que nem sempre chego a responder. A complexidade do tema e o impacto que possivelmente as fundamentações teóricas suscitaram certamente contribuíram para que assim o fosse. Dialogar Paulo Freire e Wilhelm Reich foi uma tarefa fácil pois ambos me pareceram velhos conhecidos. Leituras minuciosas revelam muita intimidade entre suas idéias como se conversassem horas diante de xícaras de café, varando noite...Mas são autores polêmicos e parece que ainda não haviam se encontrado pelos textos acadêmicos. O trabalho empírico produziu uma quantidade muito extensa de material, rico em dados, fatos e vivências e passível de inúmeras análises. Diante disso um recorte metodológico se fez necessário e o que aqui não foi exposto está devidamente arquivado para estudos futuros.

Portanto, o que mais a considerar já que foram extensas páginas de reflexões?...

A afetividade como objeto de estudo na prática pedagógica já foi bastante argumentada e como tema provocador me permitiu que fossem levantadas concepções, análises e conclusões desenvolvidas durante o *corpus* deste trabalho. De maneira que, mais uma vez, valendo-me do argumento de que a dimensão afetiva não se aprisiona a modelos rígidos de investigação, minhas considerações tomarão um rumo que conscientemente, esbarrei durante toda a pesquisa: misturar ciência com um pouco de poesia, de filosofia, de 'humanomania'...

No livro ilustrado *O Método Científico*, Lepoldo De Méis (1997, p. 9) analisa a História da Humanidade e o desenvolvimento da Ciência. Não cabe aqui entrar profundamente em suas fundamentações, entretanto, ao falar do ser humano em seu processo evolutivo, refere-se ao surgimento da nossa espécie, o *homo sapiens*, há cerca de 250 mil anos: "presa fácil de animais... da fome... e da doença... O homem era indefeso em

um mundo misterioso que não entendia". Na busca pela revelação dos mistérios, segundo Leopoldo de Méis (1997, p. 3) a primeira emoção que o homem possivelmente se deparou foi com o medo – "*o medo diante do desconhecido, da doença, da incontrolável fúria dos elementos*"....

A alusão a este livro me ocorre agora no momento de realizar essas considerações. Como profissional que trabalha e interage com seres humanos fico a pensar no homem e suas emoções diante do novo há 250 mil anos e o debate empreendido pelo grupo participante da pesquisa no Capítulo V, na análise da terceira categoria temática - A Dimensão Afetiva - quando lhes foi apresentado uma nova concepção de afeto.

O trabalho empírico junto às professoras colaboradoras demonstrou exatamente o que foi apontado por Romero (2003) quando ressalta as dificuldades conceituais em relação *aos afetos*: as pessoas sabem o que é porque experienciam, mas, em geral, apresentam dificuldades em conceituar. A descrição da discussão dialética e dialógica ocorrida no grupo deixou evidenciada que mais difícil do que conceituar, elas demonstraram o quanto foi árduo rever suas concepções, identificar e expressar afetos, colocá-los em destaque nas suas vidas e nas suas práticas como profissionais.

Reafirmando que me ancorei nas idéias de Reich e Freire, destaco novamente entre estas: em algum momento de seu 'desenvolvimento', os seres humanos ocidentais, condicionados pela História, começaram a conter determinadas emoções e sentimentos, encorajando-se afetivamente. Os mecanismos que se interpõem nessa contenção da afetividade e dos comportamentos parecem estar ligados a interesses e intenções hegemônicas como defendeu Veiga (2002). São muitas forças intervenientes: biológicas, psíquicas, sociais, culturais, políticas, econômicas... que nem sempre estão investidas na qualidade de vida dos indivíduos. E nesse jogo de forças, os seres humanos estão ocupando duas posições na História: de sujeitos ou de objetos. Essa escolha nem sempre lhes é permitida mas, mesmo com alguns embaraços, avanços têm sido conquistados: pessoas têm tido o que dizer para nos fazer pensar criticamente... E foi isso que aqui pretendi: dar um

espaço para pesquisar, provocar, instigar, sensibilizar, constatar para que uma escolha reflexiva de posição seja tomada frente as questões aqui postas.

Se De Méis (1977) está correto em sua argumentação posso dizer que os seres humanos aperfeiçoaram teorias, métodos, técnicas, máquinas mas há mais de 250 de anos estão tentando compreender-se em sua humanidade. Conquistaram a lua, visitaram satélites, mas milhares de anos se passaram e a *afetividade*, mesmo sendo uma dimensão constitutiva da espécie humana, parece ainda inexplorada. E acrescento a essa reflexão, um trecho do poema de Drummond (1978), denominado *O Homem; As Viagens* :

[...]  
Restam outros sistemas fora  
do solar a col -  
onizar .  
Ao acabarem todos  
só resta ao homem  
(estará equipado ?)  
a difícilima dangerousíssima viagem  
de si a si mesmo:  
pôr o pé no chão  
do seu coração  
experimental  
colonizar  
civilizar  
humanizar  
o homem  
descobrir em sua próprias inexploradas entranhas  
a perene, insuspeitada alegria  
de con-viver.

O poeta demonstra que também reconhece as nossas dificuldades como seres humanos de 'viajar' para dentro de nós mesmos e nos perceber como seres afetivos.

Viajar de si a si, pôr o pé no chão do próprio coração para humanizar-se. E uma vez humanizado, poder humanizar o outro, num ato dialético do fazer – fazendo-se, como repetidamente nos ensinou as concepções freirianas.

A vez foi dada aos profissionais da educação para que pudessem dizer o que realmente queriam dizer e não o que apreenderam do que têm que dizer! São eles que estão

na 'frente da batalha'. São eles que estão no contato direto com as maiores populações de crianças e jovens, que estão atualmente se constituindo as novas gerações.

No caso específico deste estudo vou passar o texto para o feminino pois foram nove professoras que se propuseram a concluir os objetivos propostos nos quatro meses de trabalho: exporem-se em suas corações e reverem-se em suas concepções. Essa 'viagem' encorajou-as a investirem numa ação prática que, a princípio, fugia a todos os modelos que lhes formaram como pessoas e profissionais: de seus papéis identitários, de suas relações intergeracionais, de teorias e práticas pedagógicas... E elas fizeram dessa oportunidade a escolha para serem sujeitos de pesquisa e de contribuir para a educação, demonstrando conforme o que está aqui relatado, seus saberes e não-saberes com toda a sua *inteireza*.

"Foi como se fosse um pedaço da nossa história que construímos durante este período" me disse a Prof<sup>a</sup> Neide num momento informal e que registrei de memória. Fala essa que contextualiza os ensinamentos de Freire (1992, p.97) quando afirma "que somos seres fazedores do nosso caminho, desde que nos entreguemos a ele".

E essas professoras foram para junto de seus alunos e alunas, num exercício de se despirem do papel condicionado de transmissoras de conteúdos, para falarem e ouvirem sobre afetos – conhecimentos estranhos e inexplorados. Descobriram, através de uma experiência dialógica, que seus alunos e alunas têm histórias, têm suas próprias razões de ser, têm opiniões críticas a respeito de si mesmos, de seus mestres e de sua escola. Voltaram modificadas: afetadas pelo processo, estavam mais humanizadas...

Encerro então este estudo na certeza da inclusão do ser humano; compartilhando com Nóvoa a idéia de que não somos formados, mas que estamos em constante formação; que, em relação a afetos, não há conteúdos programáticos sob controle a seguir e que sendo eles, onipresentes nas relações, exigem abertura ao risco. São condições sem as quais não fazemos Educação e sobre as quais temos que nos debruçar se optamos por trabalhar em interação com outros humanos. E volto então ao mestre Freire (1998):

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos *existir* sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de quem, contra quem, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o 'inédito viável' demandando de nós a luta por ele.(p. 92)

Volto a pensar nos Xikrins, nos Auw• -Xavantes e demais sociedades primitivas e insisto em tentar aprender com todas as vozes que não podem mais ser silenciadas, que podem ser legítimas e que os espaços podem se compartilhados. Que a tolerância e o respeito pelas diferenças nas relações podem ser humanamente mais enriquecedores do que as relações de poder e domínio. Que as interações sociais resultem de uma alquimia de trocas entre os indivíduos de qualquer geração, etnia, gênero... Quem sabe assim, para além do capital, possamos permear as nossas relações 'civilizadas' dando destaque ao diálogo e aos afetos – imprescindíveis ao processo de humanização.

Fica ainda uma última consideração a fazer como uma eterna visionária que sou: que nós possamos nos imbuir do 'espírito xikriniano' que entende que o aprendizado começa pelos olhos e pelos ouvidos, mas só se concretiza e se armazena no coração...

Se optarmos por esse inédito 'viável' e por essa luta, talvez outras considerações ainda estejam por vir e a sensação diante do resultado final, como no diz Freire (1982, p. 92) seja a de que "nem sempre o óbvio é tão óbvio quando a gente pensa que ele é [...]".

E nossa estória não estará pelo avesso  
Assim, sem final feliz.  
Teremos coisas bonitas para contar

E até lá vamos viver  
Termos muito ainda por fazer.  
[...]

Apenas começamos...  
(Renato Russo).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTINI, Paulo. *Reich: História das Idéias e Formulações para a Educação*. São Paulo: Agora, 1994.

ANDRADE, Carlos Drummond de. O Homem; As Viagens. In: *As Impurezas do Branco*. Rio de Janeiro: J. Olympio Editora, 1978. p. 20 – 22.

APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o Professorado Perdendo o Controle de suas Qualificações e do Currículo? In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica Editora. n. 4. 1991. p. 62 – 63.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S. A., 1981.

ARROYO, Miguel G. *Revista Educação e Sociedade (5)*. São Paulo: Cortez/Autores Associados/CEDES. Jan. 1980.

———. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AUGER, Lucien. *Comunicação e Crescimento Pessoal – a relação de ajuda*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1981.

BADINTER, Elisabeth. *Um Amor Conquistado. O Mito do Amor Materno*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAKER, Elsworth Fredrick. *O Labirinto Humano – as causas do bloqueio da energia sexual*. São Paulo: Summos, 1980.

BOADELLA, David. *Correntes da Vida – Uma introdução à biossíntese*. São Paulo: Summos, 1992.

CARDOSO, Ruth; SAMPAIO, Helena (orgs.). *Bibliografia Sobre a Juventude*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. A Mulher, a Criança e seus Direitos. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 106. p. 117 – 127, março/1999.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. Movimento - Juventude, Educação e Sociedade. In: *Revista da Faculdade de Educação da UFF*. Rio de Janeiro: DP&A, n.1, maio, 2000. p. 24.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva (coords). *Caderno de Pesquisa: Núcleo Temático Formação e Práxis do Professor*. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação, 1996.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 155-168.

CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ser Educador Hoje? Da Arte à Ciência: a Morte do Educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). *O Educador: Vida e Morte*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

CLASTRES, Pierre. A Questão do Poder nas Sociedades Primitivas. In: *Arqueologia da Violência – Ensaio de Antropologia Política*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 105 – 111.

\_\_\_\_\_.O Dever de Palavra. In: *A Sociedade contra o Estado – Pesquisas de Antropologia Política*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1978, p. 106 – 109.

COHN, C..A Experiência da Infância entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2001, p. 117-149.

COSTA, Robson Borges. Viva Sociedade Alternativa. In: *Revista Pesquisa Fapesq*. Disponível em: < <http://www.revistapesquisa.fapesp.br/> > edição 101, julho de 2004.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito Social. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set./Out./Nov./Dez., 2003. n. 24. p. 40 – 52.

DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. *Piaget, Vygotsky e Wallon - teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

DE MEIS, Leopoldo. *O Método Científico*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 1997.

DÉR, Leila Christina Simões. A Constituição da Pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.). *A Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.

DUARTE, Márcia Pires; GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. Estágio Impulsivo Emocional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.). *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. *Teorias de Personalidade*. São Paulo: Harper Graw, 1983.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil – da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 171 – 180.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

FREIRE, Paulo. *A Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

\_\_\_\_\_. *Educação: O Sonho Possível*. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). *O Educador: Vida e Morte*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 91 – 101.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1998.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon – Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *A Pesquisa Social – teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 67 – 80.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 95 – 113.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na Sala de Aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Alienígenas na Sala de Aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 208.

HOUAISS. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. Versão 1.0. Editora Objetiva Limitada. Dez. 2001.

JAIDE, Walter. “As Ambigüidades do Conceito de ‘Geração’”. In: BRITO, S. (org.). *Sociologia da Juventude*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968, Vol. II. *Bibliografia Sobre a Juventude*. Editora da Universidade de São Paulo, 1995. p. 152.

KAFKA, Franz. *Carta ao Pai* – Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LINHARES, Célia Frazão. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. In: *Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 43 – 54.

LOIZO, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (ED.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 137 – 155.

LOWEN, Alexander. *O Medo da Vida*. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

MATTHIESEN, Sara Quenzer. *A Educação em Wilhelm Reich – da psicanálise à pedagogia econômico-sexual*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRA y LÓPEZ, Emílio. *Quatro Gigantes da Alma*. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

MOTA, Maria Veranilda Soares. *Princípios Reichianos Fundamentais para a Educação: base para a formação do professor*, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 1999.

NAVARRO, Federico. *Caracterologia pós-reichiana*. São Paulo: Summos, 1995.

\_\_\_\_\_. *Somatopsicopatologia*. São Paulo: Summos, 1996.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.51-66.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.) *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 29 – 41.

\_\_\_\_\_. Os Professores e as Histórias da Sua Vida. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2000. Vol. 4.

\_\_\_\_\_. (coord.) *Os Professores a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire (1921 – 1997): A “Inteireza” de um Pedagogo Utópico. In: NÓVOA, António. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Portugal: Porto Editora, 1998. p. 169 – 189.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. In: *Revista Nova Escola*. Ago. 2002. p. 23 – 26.

\_\_\_\_\_. (org.) *Profissão Professor*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Relação Escola-Sociedade: “Novas Respostas para um Velho Problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato [et al.]. (orgs.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19 – 39.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A’uwe-Xavante. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2001, p. 71 - 73 .

NUNES, Angela. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2001, p. 236 - 277 .

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. *Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de professores*, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. A Formação do Educador. In: *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo: Cortez, 1984. p. 107 – 118.

REICH, Wilhelm. *Análise do Caráter*. Lisboa: Dom Quixote, 1979.

\_\_\_\_\_. *Crianças do Futuro*. Curitiba: Texto traduzido pelo Centro Reichiano, mimeo, s.r.t.

\_\_\_\_\_. *Éter, Deus e o Diabo*. Tradução particular. Rio de Janeiro: Instituto Orgone, 1992a. São Paulo: Martins Fontes – 2003.

\_\_\_\_\_. *Função do Orgasmo*. São Paulo: Brasiliense, 1992b.

ROMERO, Emílio. *As Formas da Sensibilidade – Emoções e Sentimentos na Vida Humana*. 2ª ed. São José dos Campos: Della Bídia Editora, 2003.

SABINO, Simone. *Esse Bicho Papão do Medo*. São Paulo: Ave Maria, 1998b. (Coleção Sentimentos).

\_\_\_\_\_. *Inveja de cá, ciúme de lá*. São Paulo: Ave Maria, 2002. (Coleção Sentimentos).

\_\_\_\_\_. *Quando Alguém se vai...* São Paulo: Ave Maria, 1998a. (Coleção Sentimentos).

\_\_\_\_\_. *Só, somente só*. São Paulo: Ave Maria, 2004. (Coleção Sentimentos).

\_\_\_\_\_. *To Pê da Vida*. São Paulo: Ave Maria, 1998c. (Coleção Sentimentos).

\_\_\_\_\_. *E Viva o Prazer de Viver*. São Paulo: Ave Maria, 2005. (Coleção Sentimentos).

\_\_\_\_\_. *Adolescer é Aborrecer? Uma abordagem sobre a raiva e agressividade na adolescência*. São Paulo: Paulinas Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. *Adolescer...ai que medo de crescer !* São Paulo: Paulinas Editora, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.) *Profissão Professor*. Portugal: Porto editora, 1999. p. 63 – 92.

SARMENTO, Manoel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social. In: *Em Defesa da Educação Infantil*. GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-28

\_\_\_\_\_. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes. UNICAMP. Maio/Ago.2005. Vol. 26, n. 91, p. 361 – 378.

SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A.. *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela. Introdução. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2001, p. 11-33.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: Crise, Identidade e Escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: ENDIPE. *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112 – 128.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. . In: *Teoria e Educação* Porto Alegre: Pannonica Editora. n. 4 . 1991. p. 215 – 233.

THIOLENT, Michel. A pesquisa-ação e seus compromissos. In: *Pesquisa-ação nas Organizações*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 19 – 31.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Psicologia e Educação. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; VALSINER, Jaan. *Perspectiva Co-construtivista na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 11 – 15.

VEIGA, Cynthia Greive. A Escolarização como Projeto de Civilização. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd. Set./Out./Nov./Dez. 2002, n. 21. p. 90 – 103.

VILLELA, Heloisa de O. S.. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95 – 134.

WALLON, Henri. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL – BRULFERT, Jacqueline. (orgs.). Proposições para uma Leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original? In: FERNANDES, Florestan. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

WEREBE, Maria José Garcia; NADEL – BRULFERT, Jacqueline. (orgs.). Proposições para uma Leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original? In: FERNANDES, Florestan. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

WEFFORT, Madalena Freire. A aventura de ensinar, criar e educar. In: FREIRE, Madalena (coord.). ***Observação, Registro, Reflexão – Instrumentos Metodológicos 1***. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 5 – 9.

## ANEXO 1



### FACULDADE DE EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### PROGRAMA PARA PROJETO DE EXTENSÃO – 2005

#### **1- IDENTIFICAÇÃO:**

##### **1.1 – Título:**

A questão do afeto nas relações educador – educando sob a perspectiva do professor.

##### **1.2 - Coordenação:**

Simone Coutinho Sabino (Mestranda)  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ligia Maria Leão de Aquino (Professora-orientadora)

### **1.3 - Natureza :**

- Curso de Extensão para fins de pesquisa
- Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional
- Integração Educação/ Serviço / Sociedade

### **1.4 - Instituição e órgãos envolvidos ( endereço e telefone )**

#### **UCP – Universidade Católica de Petrópolis**

Programa de Pós-Graduação em Educação - Rua Benjamim Constant, 213 – Centro – Petrópolis – RJ.

Tel.: 24 – 2237-5062

[www.ucp.br](http://www.ucp.br)

#### **Comunidade:**

**Escola Estadual “São José”** – Rua José Mercadante, 218 – Além Paraíba – MG – CEP: 36.660-000 – Tel.: 32 – 34628014 .

e.mail: [escolaestadualsaojose@yahoo.com.br](mailto:escolaestadualsaojose@yahoo.com.br)

## **2- CARGA HORÁRIA:**

**Total:** 30horas

**Carga Horária Quinzenal:** 3horas

**Meses Previstos:** março/abril / maio / junho de 2005

### **3 – JUSTIFICATIVA:**

O presente Projeto de Extensão é parte integrante do Projeto de Pesquisa “**O lugar do afeto na prática pedagógica na perspectiva dos professores**” desenvolvido no Curso de Mestrado em Educação desta Universidade. Tem por finalidade criar um campo onde se produzam dados empíricos para análise das concepções e práticas dos professores da educação básica relacionadas aos aspectos afetivos presentes na interação docente-discente, tomando como referência teórica os estudos da Psicologia, numa perspectiva sócio-histórica, e da Educação, numa perspectiva crítica.

Com base na minha experiência como professora de Psicologia em cursos de formação (graduação, pós-graduação e programas de formação continuada) é possível perceber um estranhamento generalizado por parte dos profissionais docentes no que diz respeito à compreensão de situações de conflito de caráter mais emocional nas relações com os educandos. Tais situações, frequentes no cotidiano escolar, exigem do professor o entendimento sobre ‘o que se passa com essa nova geração’ para que possa estabelecer uma relação dialógica e formativa, onde o educando seja reconhecido como sujeito. Para tanto, é necessário considerar o afeto como parte desse processo, inclusive nos cursos de formação de professores (inicial e continuada), de modo a superar a ênfase na cognição e o “silenciamento” dos aspectos afetivos presentes em sala de aula.

Nesse sentido, este Projeto vem contribuir aos estudos sobre formação de professores numa perspectiva crítica-reflexiva, além de proporcionar uma experiência enriquecedora para os participantes do curso de extensão, o que resultará em benefício a todos os atores envolvidos no contexto escolar.

### **4- OBJETIVOS:**

#### **4.1 Geral:**

Proporcionar condições para o auto-conhecimento, reflexão, elaboração para que sejam repensadas as ações interpessoais ocorridas na prática pedagógica.

#### **4.2- Específicos:**

- Sensibilizar os educadores para a questão do afeto nas relações interpessoais ocorridas no espaço escolar;
- Desenvolver estratégias específicas para investigar como o educador vivencia as questões afetivas que envolvam sentimentos como o medo, a raiva, a solidão etc...tanto em relação a si mesmo quanto em relação ao seu educando;
- Avaliar as principais questões presentes no cotidiano da relação educador-educando quanto a: possibilidades, dificuldades, impasses, desejos, conflitos...a partir da ótica do educador;
- Identificar possibilidades de novas perspectivas de ação nas relações interpessoais entre educador-educando, que permitam uma prática pedagógica mais humana e menos mecanicista.

#### **5- CLIENTELA:**

Um grupo, no máximo, de 15 professores da Educação Básica.

#### **6- METAS:**

Produzir juntamente com os professores reflexões a respeito dessa problemática em estudo, visando promover a apropriação de concepções e práticas pedagógicas de caráter mais dialógico, formativo, afetivo e humano, e que qualifiquem o trabalho docente a partir do fortalecimento do seu próprio papel.

## **7- METODOLOGIA /DESENVOLVIMENTO:**

### **7.1 - Local de Execução:**

Dependências da Escola Estadual “São José” – situada à rua José Mercadante, 218 – Além Paraíba / MG  
Telefone: (32) 3462.8014

### **7.2 - Atividades Básicas:**

- Encontros quinzenais na forma de oficinas, de 3 horas cada, envolvendo discussão, dinâmicas práticas e aprofundamento de questões ligadas ao tema;
  - Observação e registro das oficinas;
  - Relatos, análises e debates sobre as atividades desenvolvidas junto aos professores;
- Reflexão sobre a prática docente dos participantes em função das questões debatidas durante todo o desenvolvimento do projeto.

### **7.3 - Conteúdo:**

- O afeto na dimensão biopsicosocial;
- A relevância do afeto na prática docente sob o ponto de vista da relação interpessoal e pedagógica;

O papel do educador como agente formador de educandos atuantes, críticos e reflexivos, ocupando o lugar de sujeitos no complexo contexto social atual.

### **7.4 – Método:**

- Oficinas de análise, reflexão e sensibilização a respeito do tema;
- Leitura e discussão de textos, individual e coletivamente;
- Estudos de casos;

Registro e avaliação continuada do processo vivido durante o curso.

## **8- RECURSOS:**

### **8.1 – Recursos Humanos:**

#### **8.1.1 - Docente :**

- 01 aluna-mestranda em Educação

#### **8.1.2 – Auxiliar-Técnico:**

01 auxiliar para o trabalho audio-visual

### **8.2 – Recursos Físicos:**

- 01 sala para atividades a ser cedida pela Escola Estadual “São José”

### **8.3 - Recursos Materiais :**

- Livros e Textos para todos os participantes
- Mesas e cadeiras;
- Retroprojeter;
- Video-cassete;
- Filmadora;
- Televisão;
- Gravador portátil;
- Computador;
- Máquina xerox;
- Materiais de consumo diversos (papel, caneta, etc)

## **9 – CRONOGRAMA:**

### **9.1- Datas previstas para oficinas:**

04 e 18 de março; 01, 15 e 29 de abril ; 13 e 27 de maio; 03,17 e 24 de junho de 2005.

## **10 - AVALIAÇÃO FINAL:**

A avaliação se fará de forma contínua através de atividades de auto-avaliação dos participantes; sendo que ao final do projeto, cujo conteúdo será incorporado à Dissertação de Mestrado do projeto de pesquisa anteriormente mencionado, será produzido um relatório com análise de todo o processo.

Simone Coutinho Sabino  
Mestranda da UCP

## ANEXO 2



### FACULDADE DE EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Linha de Pesquisa:** *Educação e Sociedade na Formação Social Brasileira*

**Projeto de Pesquisa:** *A questão do afeto nas relações educador-educando sob a perspectiva dos professores*

**Mestranda:** Simone Coutinho Sabino

**Orientadora:** Profª Drª Ligia Aquino

**Local:** Escola Estadual “São José”

**Período da pesquisa:** de março a junho de 2005

#### CALENDÁRIO DE TODO O CURSO DE EXTENSÃO

**MARÇO - DIAS 04 E 18**

**ABRIL - DIAS 01 ; 15 E 29**

**MAIO - DIAS 13 E 20**

**JUNHO - DIAS 03 ; 17 E 24**

Solicitamos a atenção de todos os participantes às datas prescritas!

## ANEXO 3



### FACULDADE DE EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Linha de Pesquisa:** *Educação e Sociedade na Formação Social Brasileira*

**Projeto de Pesquisa:** *A questão do afeto nas relações educador-educando sob a perspectiva dos professores*

**Mestranda:** Simone Coutinho Sabino

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ligia Aquino

**Local:** Escola Estadual “São José”

**Período da pesquisa:** de março a junho de 2005

#### DADOS PESSOAIS DO PARTICIPANTE:

- Nome completo .....
- Idade:.....Tempo de docência:.....
- Curso de Graduação:.....
- Cursos de Especialização/ Pós-graduação.....
- Último curso em educação que participou:.....  
em que ano:.....
- Em que nível de ensino já trabalhou (infantil, fundamental, médio, superior).....  
.....
- Atualmente trabalha em que função e/ou com quais séries:.....  
.....
- Tempo de trabalho nesta instituição:.....

## QUESTIONÁRIO INICIAL

1- O que caracteriza um bom professor para você?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2- Na sua opinião, quais as variáveis que mais influem na situação ensino-aprendizagem ( enumere por ordem de prioridade, ou seja, da ( + ) importante para ( - ) importante ):

- ( ) Fazer um bom planejamento
- ( ) Escolher materiais didáticos adequados
- ( ) O desempenho do professor : domínio do conteúdo, atitudes , comunicação , forma de avaliação
- ( ) O desempenho do aluno : comportamento e atitudes diante dos estudos, da cognição, disciplina
- ( ) Interação e relacionamento entre o professor e o aluno.

3- O aspecto afetivo na relação educador- educando é importante ? Por que? Em que este aspecto influencia ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4- Você percebe situações onde manifestações afetivas são fatores que interferem/influenciam a dinâmica em sala de aula? Em caso afirmativo, cite 1 ou 2 exemplos, já ocorridos, explicando COMO e EM QUE interfere/influencia:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....

**5-** Como você enfrentou essa (s) situação (ões)?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**6-** Esse tipo de situação levou você a repensar o seu trabalho? Explícite.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**7-** Você acha que lida bem com a afetividade em sala de aula?

.....

Que situações afetivas você percebe ter mais facilidade de lidar?.....

.....

Que situações afetivas você percebe ter mais dificuldade em lidar?.....

.....

## ANEXO 4



### FACULDADE DE EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Linha de Pesquisa:** *Educação e Sociedade na Formação Social Brasileira*

**Projeto de Pesquisa:** *A questão do afeto nas relações educador-educando sob a perspectiva dos professores*

**Mestranda:** Simone Coutinho Sabino

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ligia Aquino

**Local:** Escola Estadual “São José”

**Período da pesquisa:** de março a junho de 2005

#### 10º ENCONTRO - GRUPO DE PESQUISA - 24/06/2005

- Qual a relação que você vê do nosso estudo e o papel de vocês como agentes sócio-históricos, ou seja, como educadora, qual o seu lugar na sociedade e na construção da História?
  
- E agora, acabou....Qual sentimento? O que se propõe daqui para frente?

## ANEXO 5

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo fotografia, filmagem e veiculação da minha imagem, para fins específicos de pesquisa científica, durante o Curso de Extensão intitulado “A questão do afeto nas relações educador-educando sob a perspectiva do professor“ oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – UCP, sob a coordenação da mestrandia Simone Coutinho Sabino, no período de 04 de março a 24 de junho de 2005, em encontros quinzenais às sextas-feiras das 15:00 às 18:00.

Estou ciente de que tais imagens só poderão ser vinculadas no meio estritamente acadêmico, sendo vedada toda e qualquer veiculação das referidas imagens para fins comerciais e/ou publicitários.

Além Paraíba, 04 de março de 2005.

Autorizo:.....

*Adendo:* Além das imagens acima autorizadas, autorizo ainda a utilização da minha participação como *sujeito-focal* desta pesquisa, estando ciente que minha identidade será preservada na apresentação do material analisado.

Autorizo:.....

## ANEXO 6

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**PROJETO DE PESQUISA – CURSO DE EXTENSÃO**  
Encontro Nº 2 – Dia 18/03/2005

Música para Reflexão:

### **MEIO FIO**

Autoria : Rita Lee e Arnaldo Antunes

*Onde quer que eu vá  
Levo em mim o meu passado  
E tanto quanto do meu fim  
Todos os instantes que vivi estão aqui  
Os que me lembro  
E os que esqueci...  
Carrego minha morte  
E o que da sorte eu fiz  
O corte e também a cicatriz*

*Mas sigo meu destino  
Num yellow submarinho  
Acendo a luz que me conduz  
E os deuses me convidam...*

*Para dançar no meio fio  
Entre o que tenho e o que tenho que perder  
Pois se sou só é só flutuando no vazio  
Voltando voz ao ar que receber*

*Pra ficar comigo corro, salto, me equilibro  
Entre minha neta e minha avó  
Fico feliz, sigo adiante ante o perigo  
Vejo o que em aflige virar pó  
Às vezes acredito em mim, às vezes não acredito  
Também não sei se devo duvidar*

## ANEXO 7



### FACULDADE DE EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Linha de Pesquisa:** *Educação e Sociedade na Formação Social Brasileira*

**Projeto de Pesquisa:** *A questão do afeto nas relações educador-educando sob a perspectiva dos professores*

**Mestranda:** Simone Coutinho Sabino

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ligia Aquino

**Local :** Escola Estadual “São José”

**Período da pesquisa:** de março a junho de 2005

### ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE O PROJETO DE PESQUISA

Prezados colegas participantes,

De antemão, gostaríamos de agradecer a adesão de vocês a esse projeto. Sua participação estará contribuindo para repensarmos juntos um aspecto da realidade escolar – **o afeto na relação educador/ educando** - a partir do cotidiano, ou seja, temos como objetivo investigar como vocês estão vivenciando, agindo, experimentando, reproduzindo, conhecendo e transformando esta realidade no seu dia-a-dia.

Sendo assim, torna-se importante que alguns aspectos deste trabalho sejam explicados:

- 1- Trata-se esta de uma **Pesquisa - Ação / Pesquisa - Participante** = Michel Thiollent em seu livro *Pesquisa-ação nas organizações* (1997) propõe uma reflexão sobre a diferenciação entre pesquisa-ação e pesquisa-participante. Segundo ele, a *pesquisa-ação* possui um caráter participativo entre o pesquisador e os membros representativos da situação a ser investigada com uma vontade de ação planejada sobre o problema, ou seja, pesquisador e membros do grupo irão, juntos, tentar promover uma mudança na situação trabalhada. Na *pesquisa-participante* existe também um conjunto de discussões entre pesquisador e membros representativos e a partir daí pretende-se uma tomada de consciência mas nem sempre com uma ação planejada. O resultado da pesquisa fica na consciência dos participantes sem que haja necessidade da objetivação e divulgação da informação ou do conhecimento.

Obs. *No nosso caso, o desenrolar da pesquisa nos mostrará a tendência que nosso trabalho se direcionará. A proposta é de que vocês, como membros representativos participantes, possam repensar suas ações e, se possível, transforma-las em seu cotidiano.*

- 2- O registro dos encontros se fará através de questionários, registros escritos (diários de bordo da pesquisadora e dos participantes), fotografias e gravações em vídeo. No decorrer da pesquisa, novas formas de registro podem ser necessárias mas sempre será explicitada e discutida com os membros participantes. Para fotografias e gravações será necessária a autorização escrita dos participantes para uso de sua imagem. Os nomes dos participantes, ao serem citados no *corpus da pesquisa*, serão substituídos por nomes fictícios ou iniciais, critério este a ser discutido com o grupo. De qualquer forma é nosso compromisso preservar a identidade dos participantes.
- 3- Entende-se que esta proposta é investigativa, ou seja, pretende-se que os membros participantes se imbuam do espírito de investigar em si mesmos e no contexto trabalhado as questões que serão levantadas. Cada situação, tema, estudo de caso, texto será instrumento para nos instigar a pesquisar (provocar um estranhamento), sem objetivarmos chegar a verdades absolutas. Mas as questões e dúvidas surgidas têm o objetivo de nos levar a repensar nossas concepções e práticas como docentes.
- 4- Se faz necessário um contrato ético, ou seja, tudo o que vier a ocorrer dentro do espaço da pesquisa é material humano de trabalho e deve estar a serviço do bem estar de todas as pessoas envolvidas. Assim, nomes e situações específicas vivenciadas dentro do projeto deverão ser resguardadas com o objetivo de se consolidar a confiança entre os membros e também dentro da instituição na qual estamos inseridos.

- 5- Algumas tarefas serão propostas aos membros participantes: anotações, entrevistas, estudos de casos etc... a serem definidos no decorrer do processo para concretização e riqueza da proposta. O material colhido estará sempre vinculado a questão pesquisada, poderá se constituir objeto de discussão dentro dos encontros e sempre 'protegido' dentro do que foi posto no item 4 acima citado.

A transcrição do curso (exposições, trabalhos realizados, depoimentos, declarações e/ou outras expressões dos membros participantes) deverá seguir o critério metodológico de *sujeitos-focais*, ou seja, na impossibilidade de se transcrever em uma dissertação de mestrado tudo o que ocorrerá no projeto, a pesquisadora ajustará seu foco sobre alguns membros – 3 ou 4 – que aceitem, assumidamente por escrito, serem as pessoas cujas expressões serão posteriormente analisadas.

- 6- Ao término desta pesquisa e antes da defesa da dissertação, a pesquisadora estará promovendo um encontro de devolução aos membros interessados nos resultados obtidos para que possamos compartilhar os passos conquistados em termos teóricos e práticos.

Espera-se que este nosso trabalho possa trazer uma contribuição significativa para a Educação, afinal, esta é a maior razão de ser de uma pesquisa. Vamos ao trabalho?

*Simone Coutinho Sabino*  
Mestranda em Educação pela UCP

## ANEXO 8

Além Paraíba, 21 de maio de 2005.

Caríssimos alunos da Escola Estadual São José,

Conforme suas professoras já lhes falaram, gostaria também eu de disser-lhes que, juntas, estamos fazendo uma pesquisa sobre **o afeto e afetividade** em sua escola.

Já estamos nos encontrando desde março deste ano e desde então estamos estudando, conversando, pensando e refletindo o nosso papel como professoras com o objetivo de estarmos mais próximas e compreendermos melhor o que passa nas nossas relações com vocês.

Suas professoras já trabalharam com vocês os meus livros e estamos todas muito agradecidas a vocês pela colaboração. Afinal, todos nós fazemos a ESCOLA e nesta escola **vocês são muito importantes** por isso entendemos que para o nosso estudo ficar mais rico era necessário que vocês participassem.

Fiquei muito feliz de saber que gostaram do que escrevi pois foi para isso mesmo que escrevi: para ajudar vocês a se conhecerem melhor e entenderem um pouco melhor seus afetos: suas raivas, seus medos, suas dores, sua inveja e seus ciúmes, sua solidão e seus prazeres e agora vocês já sabem que tudo isto faz parte de sua afetividade - afinal, a afetividade é uma parte muito importante de nossas vidas... Sem ela não seriam SERES HUMANOS.

Lerei todos os recados que me enviaram e quem sabe, em algum momento, poderei ir até aí conhecer os nossos mais jovens colaboradores da pesquisa ?

Mais uma vez, obrigada pelo trabalho que realizaram. Espero que vocês e suas professoras possam estar falando de afetividade mais vezes na escola, pois juntos poderão aprender muito, uns com outros.

Com o meu abraço afetivo,

*Simone Coutinho Sabino*  
Psicóloga e autora



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Linha de Pesquisa:** *Educação e Sociedade na Formação Social Brasileira*

**Projeto de Pesquisa:** *A questão do afeto nas relações educador-educando sob a perspectiva dos professores*

**Mestranda:** Simone Coutinho Sabino

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ligia Aquino

**10º ENCONTRO - GRUPO DE PESQUISA - 24/06/2005**

Em cada um de nossos encontros fomos refletindo quem somos como professoras; paramos para nos olhar e depois partimos para darmos uma olhada - com velhos olhos mas novos olhares - para os nossos alunos e alunas; resolvemos entender que outra relação pode acontecer entre nós além da relação ensino-aprendizagem; descobrimos a afetividade ali nos rondando sutil e sorrateira e talvez, sem lugar definido entre nós e eles e elas (alunos/alunas).

Perdemos o receio de olhar, de falar, de refletir e **DESCOBRIR...** Hoje já sabemos que cada gesto, cada fala, cada 'mal-criação', cada rebeldia é um sinal que precisamos investigar, pesquisar...Nos descobrimos Professores - Pessoas, mas também descobrimos Alunos e Alunas - Pessoas... Descobrimos também que ocupamos um lugar nas suas vidas...**A forma como ocupamos é**

**responsabilidade nossa...** E nunca está pronta...Precisa sempre estar sendo revista... "*O tempo não pára*" (Cazuza), o mundo não pára ... A História não pára e nós todos a estamos construindo...

Deixo a título de mais uma reflexão, o fragmento de um texto de W. Reich, em seu livro **Crianças do Futuro** , que diz o seguinte:

*"..somos nada mais do que transmissores de um passado miserável para um futuro eventualmente melhor. Não deveremos ser aqueles que construirão este futuro. Nós não temos direito de dizer às nossas crianças como construir o seu futuro, desde que nos mostramos incapazes se construir o nosso próprio presente.*

*O que podemos fazer como transmissores, no entanto, é dizer às nossas crianças exatamente onde e como falhamos. Podemos, além disso, fazer tudo o que for possível para remover os obstáculos que estão nos caminhos das nossas crianças na construção de um mundo novo e melhor para elas mesmas."*

Como disse, o lugar que ocupamos na vida de nossos educandos e educandas é escolha nossa...E como ocupamos é nossa responsabilidade...

Um abraço afetivo

*Simone Coutinho Sabino*

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)