

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIMARA BERTOTTO WESTPHAL MARCON

**REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA: AMOROSIDADE E ALEGRIA NA ESCOLA**

LAGES/SC
2017

SIMARA BERTOTTO WESTPHAL MARCON

**REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA: AMOROSIDADE E ALEGRIA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, na Linha de Pesquisa Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda.

LAGES/SC
2017

Ficha Catalográfica

M321r Marcon, Simara Bertotto Westphal.
Reflexões sobre estratégias pedagógicas para a educação básica : amorosidade e alegria na escola / Simara Bertotto Westphal Marcon.—Lages : Ed. do autor, 2017
99p. : il.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação.
Orientador : Marina Patrício de Arruda

1. Educação. 2. Educação básica .3. Pedagogia. I. Arruda, Marina Patrício de (orient.) I. Título.

CDD 370.8

FOLHA DE APROVAÇÃO

Às pessoas mais presentes em minha vida:
Meus pais, Dauro e Irma, pelo exemplo de vida e incentivo aos estudos sempre.
Meu amor, Alessandro, por estar ao meu lado em todos os momentos.
Meus filhos, Maria Eduarda e Pedro Henrique, meus maiores tesouros, pela paciência e carinho.
Amo muito vocês!

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos por Deus, porque Ele colocou pessoas tão especiais ao meu lado. Aos meus pais, Dauro e Irma, meu infinito agradecimento, pois sempre primaram pela minha Educação. Por estarem sempre presentes em minha vida, sou muito feliz, obrigada!

Ao meu esposo, Alessandro, e aos meus filhos, Maria Eduarda e Pedro Henrique, por serem tão importantes na minha vida. Sempre a meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso bem mais do que imagino. Devido ao seu companheirismo, paciência, compreensão, apoio, alegria, união e amor, este trabalho foi concretizado. Obrigada por terem feito do meu sonho o nosso sonho!

A minha orientadora, professora dra. Marina, por seu apoio e especial atenção nas revisões e sugestões, fatores fundamentais para conclusão deste trabalho.

Aos colegas do curso de mestrado, com quem pude compartilhar momentos profícuos de aprendizagem, crescimento e descontração. Especialmente à Ana Paula e ao Carlos Eduardo, que se tornaram verdadeiros amigos. Obrigada por dividirem comigo angústias e alegrias. Foi ótimo contar com vocês.

Aos professores doutores membros da banca de qualificação e defesa, Carmen, Izabel e Geraldo, por suas fundamentais contribuições, que possibilitaram aparar arestas, redimensionar e aprofundar a pesquisa. Agradeço por aceitarem o convite.

Ninguém vence sozinho...

Obrigada a todos!

RESUMO

Essa investigação partiu do seguinte problema: “Como os professores do Ensino Fundamental Inicial podem construir estratégias pedagógicas baseadas em princípios que contemplem a amorosidade e a alegria?” Teve por objetivo contribuir na reflexão sobre estratégias pedagógicas para a Educação Básica, tendo em vista os princípios da amorosidade e da alegria. Para atingir esse objetivo, foram abordadas revisões e concepções de pesquisa no que se refere à construção do objeto de estudo. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, cujo primeiro passo metodológico se deu por meio da elaboração do “Estado da Questão”, levantamento que teve por finalidade mapear estudos sobre o tema. Este estudo foi realizado em uma escola municipal de Lages/SC, na qual foram entrevistados oito professores do Ensino Fundamental Inicial, que aceitaram dele participar, por meio de entrevistas semiestruturadas. Podemos considerar que formar pesquisadores mais conscientes de nossa responsabilidade como produto e produtor de uma cultura de amorosidade e de alegria no contexto escolar é o desafio que se faz presente no contexto educacional. Das reflexões aqui retratadas e analisadas, encerramos a pesquisa com a afirmação de que amar é um ato transformador e só ama quem tem coragem o bastante para lidar com esse desafio. Só assim será capaz de construir uma “escola interessada” para a sociedade.

Palavras-chave: Amorosidade. Alegria na escola. Estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

This research was based on the following problem: "How can teachers of early elementary school can construct pedagogical strategies based on principles that contemplate love and joy?" The objective was to contribute to the reflection on pedagogical strategies for Basic Education, in view of the principles of love and joy. In order to reach this objective, we have approached revisions and conceptions of research regarding the construction of the object of study. It was a qualitative research, whose first methodological step was through the elaboration of the "State of the Question", a survey that had the purpose of mapping studies on the subject. This study was carried out in a municipal school in Lages / SC, in which eight primary school teachers were interviewed, who agreed to participate through semi-structured interviews. We can consider that training researchers more aware of our responsibility as a product and producer of a culture of love and joy in the school context is the challenge that is present in the educational context. From the reflections outlined and analyzed here, we close the research with the statement that love is a transformative act and only loves those who have enough courage to deal with this challenge. Only then will you be able to build an "interested school" for society.

Keywords: Amorousness. Joy at school. Pedagogical strategies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÕES E CONCEPÇÕES DE PESQUISA	20
2.1 PENSAMENTOS QUE SE ENREDAM PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	20
2.2 MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS EM EDUCAÇÃO	30
2.3 FORMAÇÃO HUMANA	38
2.4 REFORMA DO PENSAMENTO E VIRTUDES DOCENTES PARA HUMANIZAR A EDUCAÇÃO	41
3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	48
3.1 ESTADO DA QUESTÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA DA “AMOROSIDADE E ALEGRIA NA ESCOLA”	48
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	53
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	54
3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA, PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS	54
3.5 ASPECTOS ÉTICOS	55
4 DESVELANDO OS PRINCÍPIOS DA AMOROSIDADE E DA ALEGRIA: O OLHAR ATENTO DOS PROFESSORES	58
4.1 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UM CONHECIMENTO PERTINENTE	59
4.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BASEADAS NOS PRINCÍPIOS DA AMOROSIDADE E ALEGRIA: UMA NOVA PROPOSTA PARA O COTIDIANO ESCOLAR?	64
4.3 POSSIBILIDADES DA ALEGRIA E DA AMOROSIDADE ADENTRAREM A ESCOLA: REGRAS, COMPORTAMENTOS E A RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	85
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	95
APÊNDICE 2 - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	97
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	98
APÊNDICE 4 - QUADRO – APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS	99

1 INTRODUÇÃO

Este estudo decorre de reflexões realizadas a partir da trajetória como professora alfabetizadora e orientadora pedagógica na Educação Básica. Na prática cotidiana, surgiram preocupações e inquietações originadas das questões educativas, especialmente, na relação professor e aluno no momento da aprendizagem e, também, no conhecer o outro, processo no qual há necessidade de fazer crescer a confiança e possibilitar um espaço prazeroso para ambas as partes. Inclui, ainda, limites e possibilidades com os quais nos deparamos a todo momento, bem como, as interações com os outros e com o saber.

A escola passa hoje por vários desafios, como o da construção de um outro conhecimento, cuja pertinência está no enfrentamento do cotidiano vivido e no resgate do respeito e dignidade humana. E, nesse sentido, professores e alunos teriam que construir um espaço para serem felizes. A felicidade na escola não é uma questão de opção metodológica ou concepção, mas um princípio essencial. De acordo com Snyders (2008), a alegria na escola pode ser implementada por meio de uma nova cultura da satisfação. Precisamos construir a “alegria cultural”, e essa alegria está relacionada com a transformação da sociedade. Para o autor acima referido, o conceito de alegria é pleno para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Para que o estudante experimente a alegria cultural é preciso que o professor aborde questões que dizem respeito à vida, à realidade social e natural que envolve a todos. De outro modo, o professor concorre para abandonar seus alunos no banho morno das doutrinas e ideologias dominantes (VIEIRA, ALMEIDA, 2017, p. 507).

Em consequência dessa ideia, resgato minha experiência como alfabetizadora, e dela emergem experiências que favoreceram e gestaram a vontade de entender a relação dos demais colegas de trabalho com seus alunos e, destes, com seus professores. Intrigada por perceber algumas inquietações sobre o espaço escolar, pensava na importância de se compreender este espaço como um local de possibilidade para ser feliz.

Dessas experiências, retrato lucidamente a relação que desenvolvi com e na escola como professora e/ou orientadora pedagógica, mola precursora que potencializou meu aprendizado e nutriu positivamente meus momentos de frustração e de realização, como em qualquer outra profissão. Tudo isso articulando o que aprendi com meus pais e o conhecimento científico dos bancos escolares fortaleceram meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em sala de aula e na escola, observava que as crianças se aproximavam de mim para conversar, não somente sobre conteúdo das aulas, mas sobre assuntos diversos. Percebia neles

uma grande angústia na busca de alguém para conversar. Por meio dessa percepção, vi que para aprender era preciso ser acolhido, ouvido. Assim, as aulas iam acontecendo por meio de uma troca respeitosa, propiciando a construção de uma aprendizagem significativa. Dessa forma caminhei, buscando aguçar a curiosidade dos alunos, sem esperar por respostas prontas, mas instigando a construção de perguntas.

Dentro desta ótica e experiência revelada enquanto professora e pesquisadora, busco em Vieira e Almeida (2017, p. 511) uma sustentação teórica para afirmar que o envolvimento e compromisso estão à frente de uma docência amorosa,

[...] no sentido de envolvimento e compromisso com a docência, entendimento das circunstâncias em que se realiza o trabalho docente, bem como dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com os mesmos no decurso da carreira. Profissionais, no fito de agregar elementos que definam a atuação docente, as exigências profissionais a serem cumpridas, bem como a identidade profissional do professor e as bases da sua formação (VIEIRA, ALMEIDA, 2017, p. 511).

Como diz Assmann (2012, p. 70), “[...] aprender não é armazenar saberes prontos. Por isso não significa propriamente adquiri-los. [...] A relação pedagógica dialoga com os processos cognitivos do/da aprendente, enquanto unificados com seus processos vitais”. Esta visão do autor vem ao encontro da perspectiva de que “[...] é no campo dos saberes da docência que situamos a questão do saber no que se refere à sua renovação, tendo em vista promover alegria no aprender” (VIEIRA, ALMEIDA, 2017, p. 511).

E, nessa abordagem, a confiança, a alegria e a curiosidade de aprender num ambiente acolhedor podem emergir de forma vigorosa. O modo de relacionar-se com os outros no espaço escolar é muito importante para que o conhecimento, a aprendizagem e o apreço pela escola se firmem em nossos alunos. Sabemos que nem sempre isso é possível, mas são metas importantes tanto de professores quanto de alunos. Ao buscar uma prática pedagógica baseada em princípios da amorosidade e alegria é possível alcançar o sucesso no ensino-aprendizagem.

Para tanto, o professor tem a tarefa singular de criar as condições para que desabrochem e entrelacem, na vida concreta das pessoas, o diálogo e comportamentos que favoreçam uma relação cognitiva favorável à auto-organização unificada de processos vitais e processos cognitivos. No entanto, percebemos nas experiências educacionais atuais que o fio de pensamento do professor, muitas vezes, não coincide com o fio do imaginário e do pensamento próprio aos alunos. Essa desconexão pode causar angústia ao professor, que reconhece no diálogo a possibilidade de encontrar soluções para alguns dos problemas na escola. Assim, fazer parcerias com pais, colegas e com os próprios alunos pode ajudar na

resolução das dificuldades encontradas. O conhecimento científico trabalhado com afeto e alegria pode trazer bons resultados na aprendizagem dos alunos e também dos professores que estabelecem uma relação humanizada.

A prática pedagógica que almejamos seria aquela capaz de tecer redes com os fios que envolvem professores e alunos na construção de conhecimentos. Para tanto, torna-se essencial colocar no centro da visão pedagógica as experiências de aprendizagem enquanto tais, e não apenas a melhoria do ensino enquanto transmissão instrucional de saberes já prontos.

Essas premissas apontam para o reencantamento da educação, tão necessária nos dias de hoje, e requer a união de sensibilidade social e habilidade pedagógica. O compromisso ético-político do professor deve manifestar-se, primordialmente, na excelência pedagógica e na colaboração para a construção de um clima de esperança no contexto escolar. Para tanto, o professor, na sociedade contemporânea, como “cientista” capaz de pensar a educação, deve estar movido profissionalmente por desafios que revelam cada mudança que se processa na sociedade e, como toda mudança, demanda persistência para efetivar sua prática pedagógica com alegria e amorosidade.

Ao longo da carreira reuni algumas interrogações e estranhamentos dentre os quais: por que professores e alunos se deixam desmotivar? Por que na sala dos professores ocorrem tantas reclamações sobre os alunos? O que um professor pode fazer, o que deve fazer e o que é possível fazer para resolver ou reverter tal situação? Por que não vemos sentido no que ensinamos? O professor é um profissional, é um aprendiz permanente, consciente e sensível? Por que é preciso problematizar a atuação do professor no exercício de sua função? Que reflexão não podemos deixar de fazer sobre o espaço escolar? Todas essas questões descrevem a problemática da pesquisa. E, como diz Freire (2014):

[...] desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem sobre si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam para saber mais. Está, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas respostas (FREIRE, 2014, p. 39).

Importante frisar que foi o cotidiano da escola que despertou em mim tais inquietações, tendo em vista as desigualdades sociais, a falta de sensibilidade de muitos e a necessidade de se considerar a construção de vínculo e de amorosidade para imprimir nova dinâmica à vida escolar.

Como orientadora pedagógica tenho muitas dúvidas sobre o processo de formação dos alunos, fato que me instiga constantemente a buscar discussões teórico-práticas que

favoreçam a compreensão da realidade política, econômica e social na qual se entrelaçam a vida do professor e a escola. Nesse sentido, julgo ser função dos professores a busca de interlocuções capazes de inovar a prática docente, tornando-a mais humana e amorosa. A ideia é a de transformar o espaço escolar para que todos se sintam acolhidos e que de forma recíproca possam trabalhar com prazer e alegria. Para tanto, torna-se necessário enfrentar os desafios como possibilidades de interação social por meio do diálogo e da amorosidade, seguindo as orientações já feitas por Freire (1986, p. 79), de que a “educação é um ato de amor”.

Nessa perspectiva, o tema abordado nesta pesquisa emerge da prática educativa e trata da relação entre professor e aluno, da convivência e troca de experiências entre ambos. O trabalho tem o intuito de contribuir para que a aprendizagem e estratégias pedagógicas propostas pelos professores na Educação Básica possam acontecer de maneira mais significativa a partir da construção de vínculos, num espaço de confiança que promova curiosidade, amorosidade e alegria.

Da mesma forma, é importante frisar que vivemos um momento em que a discussão sobre a importância da amorosidade na sala de aula ganha destaque tendo em vista o aumento da indisciplina, do desinteresse pela escola, de aumento da violência, revelando a necessidade de se investir na amorosidade e no diálogo como elementos indispensáveis ao processo educativo no qual “o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1992, p. 43).

Contudo, parcela significativa de professores parece não estar preparada teoricamente para discutir as dificuldades encontradas na sua profissão, ou porque está por demais envolvida num processo de trabalho repetitivo e massificante e não se dá conta da importância de dialogar e de conhecer o outro para que a convivência na escola seja pautada no respeito e na alegria. Isso se dá por diferentes razões, de um lado, porque os docentes não tiveram formação adequada, voltada ao diálogo, mas baseada no repasse de conteúdo, e de outro, porque a atualização profissional não tem sido capaz de favorecer momentos de reflexão para a mudança. Podemos dizer, então, que essas duas possibilidades de formação, inicial e em serviço, não preparam os docentes para o desenvolvimento da amorosidade em sala de aula e demais espaços escolares.

Diante disso, partimos da premissa de que ensinar exige alegria e esperança. E, nesse caso, a alegria está vinculada com a nossa vitalidade e afetividade, com o potencial e desejo comuns. Freire (2014) imprime a necessidade de se envolver com alegria em sua prática

educativa. “Há uma relação entre a alegria necessária à prática educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e, juntos, igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 2014, p. 80).

Assim, a sala de aula é o espaço escolar constituído de diversas experiências, valores, crenças e relações sociais que resultam numa complexa articulação de conhecimentos e sujeitos. A heterogeneidade que permeia a escola implica e reconfigura também a prática pedagógica, embasada num padrão de homem e de sociedade que ainda considera a diferença de forma negativa, gerando, desse modo, práticas excludentes e pouco reflexivas.

Por isso, ao delimitar o tema desta pesquisa, foi considerada a necessidade de compreender a articulação complexa entre a formação de professores que convivem com crianças para entender a natureza e a qualidade de suas intervenções. Muitas questões guiaram o pensamento na construção da pesquisa que buscou ampliar o conhecimento. Os resultados da mesma poderão contribuir na discussão sobre a relação que se dá no espaço da sala de aula, de modo a diminuir as barreiras encontradas entre o professor e o aluno.

A educação exige-nos olhar para a Complexidade do humano como um exercício fundamental do pensamento contemporâneo (MORIN¹, 2011). Não se trata de um simples acessório para olhar diferente a Educação, mas um novo posicionamento que envolva a (re)construção do sistema de relações entre pessoas e sociedade. Para Morin (2002, p. 37): “Conhecer o humano não é separá-lo do universo, mas situá-lo nele”.

Nesse sentido, a função docente necessita acompanhar as mudanças decorrentes das transformações sociais, constituindo-se tanto um espaço de aprendizagem quanto de afeto. A criança aprende em diferentes espaços, portanto, a educação não caracteriza monopólio da escola, sendo, esta, um espaço para compartilhamento do conhecimento. Assim, o modelo de educação não pode ignorar a curiosidade das crianças (MORIN, 2015) nem a necessidade de se educar os professores para que consigam sair de suas disciplinas para dialogar com outros campos de conhecimento.

Parte-se da premissa de que a fragmentação do saber que se observa nas escolas origina-se do modelo cartesiano (Descartes), que resultou em diferentes disciplinas, desconectadas umas das outras, e promoveu a hiperespecialização dos saberes. A ciência e a cultura humanista não dialogavam entre si, ao que Morin (2015) chamou de disjuntor-

¹ Pesquisador emérito do CNRS, nasceu em Paris, em 1921. Formado em História, Geografia e Direito, migrou para a Filosofia, a Sociologia e a Epistemologia. Sua abordagem é conhecida como “pensamento complexo” ou “paradigma da complexidade”.

reductor². Ao perceber esse fenômeno, passou a pensar a educação de outro modo, “[...] convencido da necessidade de uma reforma do pensamento, portanto de uma reforma do ensino” (2001, p. 9).

No lugar de muitos conhecimentos/saberes afastados uns dos outros, Morin (2001) sugere a religação desses saberes. Essa ideia está presente em seus estudos sobre “cabeça bem feita”, que supõe a capacidade de aprender, ou seja, de diferenciar, relacionar, contextualizar e compreender, constituindo, assim, a interação dos sujeitos com o mundo que está a sua volta.

Morin (2001) entende que, ao afastar o reducionismo, a disjunção e a especialização dos saberes, o conhecimento estaria abrindo espaço para a articulação entre criatividade e subjetividade, amorosidade e alegria.

Nesse encaminhamento, a visão moriniana situa a necessidade de se eliminar as ideias simplistas, reducionistas e disjuntivas. Para isso, o autor traz o pensamento complexo, objetivando não separar as disciplinas que aparecem “engavetadas” e fazer com que novas formas de conhecimento e de compreensão da realidade apareçam. A articulação existente entre o conhecimento (religação dos saberes) é o cerne desse pensamento. Morin (2001, p. 24) retoma as críticas ao pensamento que separa, fragmenta, simplifica e reduz para, então, propor que, numa nova maneira de educar, se busque “[...] o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes”.

Desse modo, Morin relembra a importância da reforma do pensamento, primeiro nos professores, para depois chegar aos alunos, pois só a interdisciplinaridade não é o suficiente. Para tanto, nos pensamentos de Morin (2001), a interdisciplinaridade consiste em saberes conectados, dialógicos, que integrem não só as partes ao todo, mas que concebam o todo no interior de cada uma das partes. Em outras palavras, que seja uma forma integrada, que veja o mundo, a natureza e a sociedade na sua complexidade. É compreender as partes de ligação entre as diferentes áreas do conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, ultrapassar o pensar fragmentado. O pensamento complexo exige uma reforma de pensamento que pressupõe mudanças no sistema de ensino, religação de saberes e consciência de que é preciso ligar o que está disjunto.

O modelo cartesiano é simplificador, produz um pensamento reductor e disjuntivo, portanto, não contempla a realidade embaralhada. O pensamento complexo, por sua vez, pode

² Disjuntor-reductor; para o autor é o que separa a ciência de um lado e filosofia e todo tipo de conhecimento não quantificável de outro; e porque reduz o que é complexo com a ideia de simplificação. Esse pensamento simplifica a realidade, é considerado como de fácil compreensão, ganhando espaço ao pensamento religioso e dogmático na Idade Média (ver: MORIN, 2015).

vir a produzir um conhecimento pertinente, aquele capaz de integrar, religar, comunicar-se com diferentes esferas do conhecimento para, enfim, contextualizar e produzir sentido.

A saída para contornar a dificuldade apontada pela separação dos saberes pode estar no processo escolar e na postura conteudista de alguns professores que, sem preparo, discussão e compreensão, acabam deixando de lado conhecimentos pertinentes ao espaço escolar. Esse é um dos desafios que os dias atuais nos apresentam. O conhecimento pertinente significa aquele saber resultante de uma reforma paradigmática, que permite operar com os princípios organizadores do conhecimento complexo que, por sua vez, possibilita compreender a complexidade das informações no contexto em que elas se inscrevem (MORIN, 2001).

Por isso, recomenda Morin (2001), é preciso ensinar a pertinência, ou seja, um conhecimento simultaneamente das partes religadas ao todo e do todo religado às partes. Se as relações sociais afetam a vida dentro e fora da escola, o professor não pode seguir ensinando determinados conteúdos sem significado.

Snyders³ (1974), na defesa da pedagogia progressista, há muito se aproximava das ideias de Morin ao sinalizar uma pedagogia capaz de possibilitar uma formação realizada com “alegria”. Para ele, o problema da educação tradicional está no conteúdo e não tanto nas estratégias metodológicas. “O problema é o que se ensina e para que se ensina” (SNYDERS, 1974, p. 9-10).

As reflexões de Snyders em “Alegria na Escola”, publicado em 1988, já sinalizavam a importância de se ter alegria para ensinar, situando que “[...] nada pode pela felicidade de outrem, aquele que não sabe ser feliz ele próprio” (SNYDERS, 1988, p. 21). Para o autor, ter alegria na escola não significa que o aluno não tenha que enfrentar dificuldades, realizar exercícios, construir conhecimento, pelo contrário. Para se atingir a alegria, é preciso intervir numa atividade constante de estudos, de esforços, pois não podemos renunciar à escola, nem ao papel de conduzir os alunos a uma satisfação cultural, à cultura da alegria.

Entretanto, dentro das escolas, as relações humanas se mostram, a cada dia, mais difíceis e conflitantes, aumentando a descrença de que a escola possa constituir-se num espaço de construção de conhecimento, de alegria, de tranquilidade e de formação de pessoas conscientes, participativas e solidárias.

³ Georges Snyders, nascido e morto em Paris (1917-2011), teve sua formação ligada à filosofia e sua carreira como pesquisador atrelada à educação e à pedagogia. Ingressou na prestigiosa École Normale Supérieure (ENS) em 1937, e foi professor das Universidades de Nancy e Paris V. Lecionou, mesmo depois de se aposentar, até a década de 1990.

Os sentimentos em relação à escola têm sido de desencanto e impotência diante dos inúmeros problemas cotidianos. Um deles, é “[...] a não aceitação do outro como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 1998, p. 23). Assim, a inexperiência na lida com os conflitos comuns ao convívio humano, ou seja, com questões ligadas à compreensão, à afetividade, às emoções constantes em todas as relações humanas constitui problema presente na escola, cuja superação implica num desafio que envolve questões políticas, econômicas, sociais e pedagógicas.

Ademais, este desafio pode sinalizar uma possibilidade de transformação em busca do diálogo e do amor, de modo a estimular mudanças que permitam ao professor e aluno serem atuantes no cenário educativo, portanto, sujeitos que pensam, sentem, sofrem, amam e criam. No entanto, como transformar esse espaço de convivência? As ideias de Maturana (1998) nos levam a compreender que educar é conviver em um espaço de aceitação recíproca, em que haja o respeito consigo e ao outro, delineando-se, assim, novo caminho a ser percorrido pela escola. Mas, como os professores têm encaminhado essa construção? Existe essa preocupação?

Maturana (1998) afirma que o amor é a fonte de socialização do ser humano, visto que inclui as interações, cooperação, respeito e colaboração que são aspectos fundantes para a vida humana. Essa perspectiva traça caminhos para a pesquisa sobre a reflexão das relações humanas no espaço escolar, no contexto de sala de aula, desse modo, faz-se necessário falar das relações excludentes, de desrespeito e de falta de diálogo amoroso para o crescimento tanto das possibilidades de aprendizagem quanto de socialização entre aluno e aluno, professor e aluno e vice-versa.

Sabemos que os hábitos, a coerência, o humor, a seriedade e o compromisso político do docente influenciam a prática pedagógica. Esse seria o conjunto de princípios presentes na prática pedagógica de virtudes (ECCO, 2015). Segundo o autor, as virtudes da “Amorosidade, a Coerência, a Confiança, a Curiosidade, a Decência, a Dialogicidade, o Escutar, a Esperança, a Humildade, o Respeito (ao saber do outro), a Simplicidade e a Tolerância” (ECCO, 2015, p. 175) são valores indispensáveis para a formação baseada em princípios humanizadores.

Convém ainda retomar as ideias de Freire⁴ (1979, p. 69), ao esclarecer que:

É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, e ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima de transição. O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B é o oposto a tudo

⁴ Paulo Freire (Recife, 1921 - São Paulo, 1997), educador, pedagogo e filósofo brasileiro, é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso, arrogante; autossuficiente. Quebra-se aquela relação de “empatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por isso tudo o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. Precisamos de uma pedagogia da comunicação do qual pudéssemos vencer o desamor do antidiálogo (FREIRE, 1979, p. 69).

É por meio do diálogo, da conversação e da troca com o outro que a escola pode se reorganizar, no sentido de proporcionar espaço para melhor compreensão do mundo. Para esse autor, este seria o grande desafio do professor para garantir o exercício da reflexividade e amorosidade. Parte-se, então, do pressuposto de que investir na amorosidade como fundamento do humano é resgatar uma prática pedagógica capaz de recuperar o sentido de educar, tendo como base uma formação baseada em princípios mais humanizadores e nos aspectos humanos dos professores “[...] que dizem respeito à inteireza, à subjetividade, à identidade, à sensibilidade de ouvir o outro e à amorosidade, que são potencialidades adormecidas no ser-sendo professor e que necessitam ser recuperadas” (ANDRADE, 2011, p. 13).

Acreditamos que, ao vivenciar uma formação pautada nos aspectos humanos e em princípios que contemplem a amorosidade e a alegria, o aluno tenha mais probabilidade de ser mais alegre e amoroso, retroalimentando com esses princípios o processo de formação como um todo. Sendo assim, o problema desta pesquisa assim se configura: **Como os professores do Ensino Fundamental Inicial podem construir estratégias pedagógicas baseadas em princípios que contemplem a amorosidade e a alegria?**

Para buscar resposta à questão problema, delineamos como objetivo geral: Refletir sobre estratégias pedagógicas para Educação Básica, tendo em vista os princípios da amorosidade e da alegria.

Decorrem como objetivos específicos, a) Verificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores da Educação Básica; b) Destacar as estratégias pedagógicas relacionadas aos princípios da amorosidade e alegria utilizadas em sala de aula e, c) Discutir as possibilidades da alegria e da amorosidade estarem presentes no ensino da Educação Básica.

A pesquisa parte das hipóteses de que os professores da educação básica tendo como foco a formação humana favorecem a construção de um ambiente de amorosidade e alegria na escola. Assim sendo, a amorosidade e alegria se apresentam como princípios que fundamentam uma prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental Inicial.

O estudo está estruturado em partes distintas. No capítulo, que segue à introdução, trazemos o pensamento dos principais autores que serão discutidos nesta pesquisa; as

mudanças paradigmáticas na educação; a formação humana e a reforma do pensamento e virtudes docentes para humanizar da educação. Dessa forma, tratamos da revisão da literatura que serve de fundamentação às considerações abordadas. No capítulo que segue, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa e, na sequência, apresentamos o capítulo de apresentação e leitura dos dados a serem coletados. Finalizam a dissertação as considerações finais e as referências que embasaram este estudo.

2 REVISÕES E CONCEPÇÕES DE PESQUISA

Este capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta estudos sobre a educação em relação a práticas pedagógicas, formação humana, bem como traz autores que inauguram a discussão sobre amorosidade e alegria na escola.

Os autores que constituem a fundamentação teórica, com os quais dialogamos e que foram base para a leitura dos dados coletados, são: Edgar Morin (2001, 2002, 2008, 2011, 2015), Humberto Maturana (1998), Maturana e Francisco Varela (1997), Maturana e Sima Nisis de Rezepka (2008), Paulo Freire (1987, 1996, 1997, 2006, 2014), Hugo Assmann (1994, 1998, 2012), Zygmunt Bauman (2001, 2007, 2016), Boaventura de Souza Santos (2007, 2008), Isabel Alarcão (2011), Idanir Ecco (2015), Georges Snyders (1993, 1988, 2008) entre outros.

Na sequência, procuramos construir uma rede de conversações com esses pensadores que favorecem nossa discussão sobre o tema abordado nesta pesquisa.

2.1 PENSAMENTOS QUE SE ENREDAM PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Edgar Morin (2011) desenvolveu seu pensamento em acordo com o paradigma da complexidade. Sua teoria busca a articulação e a conectividade dos saberes. Por exemplo, no contexto do ensino por disciplinas, auxiliam no avanço do conhecimento, pois, o que existe entre elas é invisível e as conexões feitas também são invisíveis. Não é certo conhecer só uma parte da realidade. Faz-se necessário um olhar capaz de situar o conjunto, transcendendo a prática pedagógica para o trabalho do todo complexo. Isso faz com que em toda observação feita inclua-se o conhecimento do observador, pois, como diz Morin (2002), “[...] não há conhecimento sem autoconhecimento”.

Como disse Pascal: “[...] só podemos conhecer as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. Nossos grandes problemas deixaram de ser particulares para se tornar globais” (*apud* MORIN, 2008).

Morin (2011, p. 50), embora não aborde em seu livro, “O sete saber necessário à educação”, sobre corporeidade, deixa implícita sua preocupação com o corpo. Para esse autor: “Compreender o humano é compreender sua unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo e a multiplicidade no uno”.

Podemos afirmar que o corpo é repleto de multiplicidades. Ao mesmo tempo, é social, psicológico, biológico e transcendente. Contudo, sempre foi considerado inferior, na sala de aula, em relação à mente. Por isso, devemos entender o corpo e a mente como componentes que integram o mesmo organismo e estabelecer um elo entre o movimento e o desenvolvimento mental da criança, pois, desde o seu nascimento, ela vive em movimento constante. Na escola, porém, levamos o aluno a uma imobilidade excessiva, contrariando todas as características da infância.

Freire (1989) defende a ideia de que quando a criança entra na escola seu corpo também deveria ser matriculado, fazendo um paralelo entre o que a criança sofre ao entrar no ambiente escolar, quando é obrigada a ficar sentada horas e horas. Podemos dizer que, na maioria das escolas, desenvolve-se uma educação na qual há uma visão de corpo disciplinado, cujas práticas se limitam ao movimento em busca de disciplina. Esquece-se que o espaço escolar deve proporcionar liberdade de movimentos e incentivar a expressividade do corpo, uma vez que o aluno, ao se expressar, consegue expor melhor seus sentimentos, suas emoções e, conseqüentemente, se tornar mais crítico e atuante.

A escola não deve apenas mobilizar a mente. Segundo Freire (1989, p. 13), “[...] corpo e mente, devem ser entendidos como componentes que integrem um único organismo. Ambos devem ter assento na escola”. A partir disso, podemos propor uma educação que seja vista e entendida como inteireza, buscando a superação do dualismo corpo e mente que ainda se encontra arraigado na escola.

Outro fato a ser considerado é o de que os espaços escolares apresentam enorme diversidade de alunos. Isso envolve compreender que há variados aspectos emocionais, afetivos e cognitivos envolvidos. O reconhecimento dessa diversidade implica em constante superação por parte dos sujeitos da escola, o que nos leva a repensar constantemente nossa prática pedagógica.

Entendemos a impossibilidade de manutenção de uma prática pedagógica sob a visão do aluno como ser fragmentado, portanto centrada na homogeneidade das pessoas. Para que ocorram mudanças nesse modo de ver e pensar os alunos, necessitamos de propostas que tragam fundamentos teóricos e práticos à concepção de ser humano na perspectiva de sua totalidade e não das partes. Em resumo, que se promova um espaço escolar no qual os alunos sejam vistos integralmente, indissociáveis, como as experiências vivenciadas do corpo em consonância com a mente.

Sabemos que a visão de corpo passou por várias concepções, muitas vezes até contraditórias, que se desenvolveram de acordo com o contexto cultural de pensadores de

cada época. Com os avanços das Ciências, e a partir de bases fornecidas por Descartes (1983), temos uma visão de corpo “dualista” e “cartesiana”. E esta visão dualista e cartesiana põe de lado a ideia de homem global e complexo. Sendo o corpo separado da alma, o conhecimento também se separa da mente e, dessa forma, desde essa concepção, o homem não precisaria de mais nada além de saber pensar.

Lembramos que o método cartesiano, no século XVII, teve grande influência no desenvolvimento científico e contribuiu para o surgimento das diferentes disciplinas na educação. Assim, iniciou-se a perspectiva de que o corpo é objeto de estudo e a mente é cartesiana, ou seja, Descartes analisa a mente, dividindo-a em partes. Isso conduziu a pensar que todos os corpos são iguais. Nas palavras de Reale, “[...] trata-se de um processo de unificação, tanto o corpo como os organismos animais são máquinas e, portanto, funcionam com base em princípios mecânicos que regulam seus movimentos e suas relações” (1990, p. 379).

No espaço escolar, a mente é considerada como a responsável pela aprendizagem, sendo possível separar o corpo deste processo. Por conta disso, os professores, ao trabalhar, fragmentam não só as disciplinas como o indivíduo, não abrangendo seu olhar para aquele ser que está a sua frente, o que impede esse profissional de perceber que seu aluno é um ser humano complexo, que sente, pensa e age tal como todos os seres humanos, pois desse modo se caracteriza a existência e a vida humana.

A educação hoje vive processo de rápidas transformações, os problemas atuais são de natureza multidisciplinares, globais e planetários (MORIN, 2011). Assim, o resgate do ser humano, numa visão paradigmática da complexidade, implicaria em uma integração nas relações humanas.

Como diz Moraes (2003, p. 157),

[...] isto pressupõe conceber o aprendiz como um sujeito ativo no processo de observação de sua realidade e construtor, desconstrutor e reconstrutor do conhecimento, ao mesmo tempo, um aprendiz/aprendente que é auto-organizador, autoprodutor e autodeterminado em relação ao seu entorno.

Assim, a educação e a aprendizagem se transformam na convivência, e nesta convivência social se dá o aprender, e como diz Maturana (1998), o viver e o aprender estão sempre ligados, já que no dia a dia experiências e aprendizagens estão sempre uma colaborando com a outra. A esta competência de auto-organização da vida, de construção constante de si mesma que Maturana e Varela (1997) denominaram de autopoiese.

Entre outras teorias existentes, o olhar autopoético da teoria biológica desenvolvida por Humberto Maturana & Francisco Varela (1995; 1997) oferece um arcabouço

científico coerente com o novo pensamento científico e que, de modo efetivo, supera a visão cartesiana do funcionamento dos sistemas vivos que constituem o universo. Reconhece que a mente e matéria são dimensões do fenômeno da vida e que o processo de cognição nada mais é do que o próprio processo da vida. (MATURANA, VARELA, 1997, p. 46).

Para tanto, o mundo em que vivemos e no qual interagimos nada mais é do que um processo de desenvolvimento ao qual nos transformamos, nos modificamos e evoluímos, por estarmos vivendo e convivendo. Para Assmann⁵ (1994), a corporeidade é uma complexa dinâmica de auto-organização da corporalidade viva. Assim:

Estar vivo neste planeta consiste, essencialmente, na interação ativa de corpos, inteiramente em si mesmos e com seu mundo-ambiente. Ao empregar o conceito de corpo, é fundamental manter-se atento a tudo o que ele implica, ainda mais se pretendemos espriar o conceito de corporeidade como coextensivo à vida (ASSMANN, 1994, p. 67).

Desse modo, a corporeidade é o conhecimento do e sobre o corpo filosófico sob o olhar da Filosofia, mas que parte da dimensão biológica. O corpo já não se dissocia da mente, pois ambos fazem parte de um conjunto que se inter-relaciona contínua e ininterruptamente. Desta forma, quando se quebra o modelo cartesiano vem a complexidade, que nos coloca como o corpo todo é inteligente, ou seja, aprendemos, agimos e transformamos o mundo por meio do corpo.

Assmann (1998) considera que o corpo não existe sem a mente e nem a mente sem o corpo. Os dois comandam os movimentos, as ações, as emoções e os sentimentos. O corpo é o primeiro instrumento natural do homem, que irá se manifestar por meio de inúmeros aspectos de nossa cultura, de nossa sociedade. É por meio dele que existimos e nos relacionamos com os outros.

Segundo Freire (1996), na educação bancária⁶ o aluno é visto apenas como executor de movimentos, pois somente o professor detém o saber. Desse modo, o aluno tornar-se-á um corpo sujeito apenas quando lhe for permitido vivenciar, experimentar, questionar e transformar, nas aulas que participa, fazendo parte do processo. Precisamos considerar o aluno não como um sujeito passivo, mas um sujeito autônomo, crítico e criativo. Aquele que possui ideias/conhecimentos para compartilhar no processo de ensino-aprendizagem.

⁵ Hugo Assmann (Venâncio Aires, 1933 - Piracicaba, 2008), teólogo que desenvolveu importante obra após o Concílio Vaticano II, é considerado um dos pioneiros da Teologia da Libertação no Brasil. Escreveu sobre: os paradigmas educacionais, questão da corporeidade, sociedade do conhecimento e teoria da complexidade influenciado por Edgard Morin.

⁶ Paulo Freire (1987), em sua conhecida obra intitulada Pedagogia do Oprimido, conceitua a Educação Bancária como imposição do conhecimento realizada pelo professor sobre o aluno, na medida em que o professor já os havia adquirido e dispõe destes, sendo assim possível sua ação de depósito deste conhecimento nos alunos.

Vemos as crianças, fora do espaço escolar, demonstrando suas expressões livres, lúdicas, prazerosas e significativas com seus pares, relacionando-se entre si e sua corporeidade é exercida num entrelaçamento de emoções. Em sala de aula, as interações que acontecem, seja motora seja cognitiva, afetiva ou social, têm a função de oportunizarem ao indivíduo e sua subjetividade o encontro de sentido e significado no que realiza. E isso caracteriza a aprendizagem significativa, diferente da aprendizagem mecânica, reducionista.

Aprender, então, não implica acumular novos conhecimentos, mas a integração, modificação e relação entre o conhecimento adquirido e os que são apresentados em sala de aula ou em outros espaços. De acordo com a educação que se propõe, o professor é um mediador do processo de construção do conhecimento que se dá por meio de interações sociais. Sendo que o aluno parte de um contexto social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais. Um sujeito, portanto, capaz de interagir com os objetos (culturais) e modificá-los, construindo, desse modo, seu conhecimento. Segundo essa proposta, na escola, a função do professor é a de mobilizar as competências de seus alunos, proporcionando a intencionalidade dos mesmos, por consequência, oportunizando aos mesmos uma aprendizagem significativa.

Entendemos a necessidade de vermos o aluno não só como um ser que necessita cumprir as ordens impostas pelo sistema escolar, mas como sujeito que tem sentimentos, sonhos, conhecimentos, desejos, que chora, sorri, brinca, ou seja, realiza muitos movimentos para demonstrar o que sente. Em outras palavras, ver a criança como um ser que é corpo e mente, interligado com o seu contexto, sem deixar nos portões da escola suas experiências anteriores e especificidades. O desafio do professor nesse contexto está em oportunizar ao seu aluno uma educação não fragmentada, uma educação de inteireza.

Reiterando, o grande desafio para os profissionais da educação neste Século 21 está em considerar o corpo como necessário não somente para aulas de educação física, pois que ele está presente em toda sua dimensão nas diversas ações desenvolvidas pelo ser humano, isso implica dizer, em todas as diferentes práticas educativas propostas no currículo.

Essas considerações nos levam a pensar na premência de refletirmos cada vez mais sobre o aluno como um todo unitário. Um todo complexo e não separado em partes como estamos acostumados a observar no dia a dia. Essa nova visão da corporeidade refere-se à educação do homem em todos os seus aspectos e não apenas de uma parte do homem (MORIN, 2011).

Na Modernidade, o corpo sempre foi visto e vivido na fragmentação, disjunto entre matéria e espírito. No capitalismo, era um corpo-operário para o trabalho e sua produção. Na atual sociedade, o corpo está cada vez mais multifacetado.

De uma forma ou de outra, é cada vez mais escravo do capital e a tudo o que ele se relaciona, do trabalho, da tecnologia, da ciência, da globalização e da mídia que o marca e o rotula sendo designado conforme sua utilização em corpo-mercadoria ou em corpo-objeto, a serviço ora de uns, ora de outros, em uma luta incessante para sobreviver, não libertando-o mas submetendo-o no sentido de sua dependência. Nesta perspectiva, a alguns cabe o papel de dominar e a muitos o de dominados, sendo neste caso, nesta sociedade o dominador, aquele que aliena, que coisifica o homem, o protagonista da história e o dominado, o alienado o antagonista da história, o que vem a caracterizar, o grosso modo essa invenção de valores que é “normal” e que banalizou-se na contemporaneidade (BOZZA e AHLERT, 2009, p. 10).

Observamos, então, que é no processo educativo que se coloca desafios para a superação dessa fragmentação do corpo que vem da modernidade. Buscamos, pois, uma educação mais humana, liberta da opressão e exclusão e que seja mais inclusiva, amorosa e receptiva.

Podemos pensar com Freire (2006, p. 92) que nessa busca está também a importância do corpo, pois lemos o corpo cotidianamente e ele se comunica. Então, necessitamos perceber sua importância em nossas práticas pedagógicas, pois elas não se transformam por meio de um corpo individual, ou seja, também se (re)constroem socialmente. Se conseguíssemos alcançar essa proposição, estaríamos trabalhando num processo dinâmico, que interliga os mais diferentes saberes. Para esta tentativa, as teorias da ação comunicativa e da complexidade podem nos conduzir para uma ação interdisciplinar.

Forçoso é afirmar que novas gerações precisam reencontrar o humano. Esse é o desafio da educação no Século 21. Para isso, os professores e demais sujeitos da escola, da educação nacional, precisam compreender esse ser humano em sua complexidade, caracterizada no corpo. De acordo com Morin (2011), compreender o ser humano como ser complexo ou aquele que integra várias dimensões. Esse pensamento critica uma educação conteudista com vistas a uma especialização. Não basta uma formação tecnicista, é preciso formar o homem por inteiro, para a vida.

Para Morin (2011) e Freire (1996) compartilhar o interesse pela diversificação das fontes do saber implica na necessária coerência entre o saber-fazer e o saber-ser. Ambos entendem que o ensino primeiro e universal deve estar centrado na condição humana. Desse modo, para a superação do pensamento linear, faz-se necessário compreender o pensamento complexo, enfrentar as incertezas, refletir sobre a formação docente e a prática pedagógica, valorizar o conhecimento do aluno, ser coerente, ter ética profissional, reconhecer o homem

como ser inacabado, conceber a humanidade como comunidade planetária, sendo, estes, pontos de convergência de uma pedagogia que corresponde aos atuais desafios da sociedade.

Para enfrentar esta sociedade, Baumann (2009, p. 99) sugere que o sujeito seja como artista diante da vida, pois, ao se colocar assim, abre caminhos para criar outras formas de viver, de estar e de se apropriar do mundo. Significa, em nosso mundo líquido-moderno, viver num estado de transformação permanente, tornando-se (ou tentando) uma pessoa diferente a cada instante.

Como base nesse pensamento, enfatizamos a necessidade de reconhecimentos múltiplos, pois temos grandes dificuldades em lidar com turmas heterogêneas, que apresentam diversidade de alunos, com ritmos de aprendizagem diferentes, indisciplina e outras variadas questões relativas ao emocional, afetivo e cognitivo. Estes, são desafios constantes para a escola, exigindo que os profissionais da educação repensem sua prática pedagógica.

Precisamos pensar a escola e a sala de aula como espaços onde nossos alunos sejam vistos integralmente, sendo corpo e mente indissociáveis (ASSMANN, 2012). Isso significa ver o aluno como um todo e, para que possamos prepará-lo em sua totalidade, é importante ficarmos atentos ao “aprender a ser”, citado por Morin (2011), que nos auxilia em nossa prática pedagógica sob a premissa de que o ser humano precisa ser preparado integralmente. Por isso chamamos atenção sobre a fragmentação do conhecimento, que na prática pedagógica se expressa dividido em saberes disciplinares, pois o ser humano não é fragmentado. A hiperespecialização faz com que o nosso conhecimento seja sempre parcial e impede-nos de ver o complexo do mundo. Ao professor cabe favorecer a construção de uma inteligência geral “[...] que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p.11).

Assim, torna-se importante pensar que não há mais possibilidade de separar corpo, mente e afeto, indicando a importância da construção de vínculo positivo desde o início da vida escolar. Nesse contexto, o professor se caracteriza como mediador de emoções (ARRUDA, 2008) e de conhecimento, apreciando, escutando e respeitando o estudante, criando, na escola, um lugar de vínculo positivo, confiando na capacidade de crescer e de aprender de cada indivíduo.

Para o sucesso da aprendizagem, tão importante quanto mediar conhecimento é também mediar emoções, promover relações afetivas em sala de aula, constituindo-se, este, um dos desafios aos professores. Para Santos (2008), vivemos um momento de transição entre o paradigma da ciência moderna e o paradigma emergente da ciência pós-moderna. Essa

alteração resulta da constatação de que a modernidade não alcançou os resultados prometidos às grandes questões da humanidade.

Para Bauman⁷ (2001), a época atual é propícia para colocar a modernidade em avaliação, um mundo em processo de liquefação, como se estivesse em ‘pedaços’ nos laços afetivos, pela incerteza, insegurança e falta de garantias, abrindo assim rachaduras da modernidade.

O que Bauman (2001) declara como modernidade líquida é uma fase que se contrapõe a modernidade sólida, aquela época que desenhou e consagrou-se com o Iluminismo, mas que tem em seu lastro o Positivismo, a Revolução Francesa, o Fordismo e incontáveis eventos e teorias que formularam um mundo governado por uma racionalidade que definiu um *savoir-faire* (saber como) baseado na soberania da ciência, na lógica, no cálculo, na eficácia do planejamento, na indústria, na fidelidade aos compromissos. Enfim, caminhou em direção à certeza e à segurança.

A modernidade líquida, ao contrário, é leve, fluída, inconstante, exhibe mobilidade, é mutante, impõe a necessidade de movimento contínuo. Contudo, traz em seu bojo a incerteza, o sentimento de insegurança, falta de garantias e proteção (BAUMAN, 2001).

O contexto situado por Bauman demonstra que o sonho moderno de uma sociedade ordenada acabou (re)produzindo o seu contrário, quer dizer, mais desordem, mais caos ou, para falar conforme a expressão que ele empregou para caracterizar essa tendência, mais ambivalência (ALMEIDA, GOMES, BRACHT, 2016, p. 17).

Assim, a modernidade, ao eleger a ordem como sua grande utopia, passou a produzir a própria distopia também no campo da educação. Significa dizer que não foi só no campo científico que as crises foram aparecendo e neste Século 21 toda a nossa cultura e sociedade encontra-se em crise, materializada por acontecimentos como a degradação do meio ambiente, doenças diversas, crises econômicas entre outros. Essas crises produzidas e reproduzidas pelas mudanças culturais na contemporaneidade têm lançado debates acerca das transformações paradigmáticas a que Bauman (2001) faz referências quando fala na passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida.

Sabemos que há notáveis modificações na educação nestes tempos de liquidez. Nesse sentido, a escola precisa se fortalecer não só de conhecimento, mas de pensamento crítico, de sentimento para que possa dar conta de dialogar com o momento presente. “A arte de viver

⁷ Zygmunt Bauman (1927-2017) foi um sociólogo, pensador, professor e escritor polonês, uma das vozes mais críticas da sociedade contemporânea. Criou a expressão “Modernidade Líquida” para classificar a fluidez do mundo onde os indivíduos não possuem mais padrão de referência.

num mundo hipersaturado de informações ainda não foi aprendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida” (BAUMAN, 2010, p. 60).

Para o autor, o espaço da escola deve se vincular cada vez mais com o mundo da vida, derrubando muros e se inserindo na sociedade. Com esse mundo repleto de informações, é necessário que se criem consciências críticas, cientes de que a educação está em todo lugar, assim ampliando a perspectiva da educação.

Entretanto, para não desanimarmos, vamos pensar na esperança que é uma maneira de enfrentamos a crise. Santos (2007) fala da epistemologia do conhecimento emancipatório, e conhecimento depende do avanço das lutas sociais contra a opressão, a discriminação e a exclusão social. O autor trabalha com uma mudança de perspectiva, na esperança e na crença de que novos sentidos e significados possam ser construídos.

A mudança paradigmática, no olhar de Santos (2008), compreende que todo conhecimento científico-natural é conhecimento científico-social, portanto, todo “[...] conhecimento científico é socialmente construído, o seu rigor tem limites ultrapassáveis e a sua objetividade não implica em sua neutralidade” (SANTOS, 2008, p. 9). Este olhar mostra uma revalorização dos estudos da humanidade com a criação de espaços dialógicos e comunicacionais. Segundo o autor, “[...] não existe natureza humana porque toda a natureza, por si só é humana” (2008, p. 72), sendo assim, é necessário revelar que a ciência moderna fragmentou a realidade, no sentido de que o mundo de hoje, que é natural ou social, amanhã será ambos.

O pensamento de Santos (2008) oferece contribuições importantes ao debate educacional e à consolidação de um projeto educativo emancipatório, visto que a ciência moderna não conseguiu resolver os problemas da humanidade.

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante (SANTOS, 2008, p. 18).

Podemos perceber que os saberes populares (senso comum) contemplam valores culturais e sociais, contudo, o ensino vem sendo caracterizado por práticas excludentes, e não sob uma visão integradora que está deixando de lado a experiência educativa interativa. Na escola, coexistem saberes, tempos e espaços diferenciados, que são regidos sob formas e normas que buscam a homogeneização, o que acaba resultando em perdas.

Urge, portanto, o desenvolvimento de um novo paradigma. Santos (2008) propõe, então, o desenvolvimento do paradigma emergente, que inclui o debate sobre as

desigualdades socialmente produzidas (gênero, classe, raça, etnia, etc.) e promove a emancipação dos sujeitos no cotidiano escolar. Conforme esse paradigma, cabe à escola, com todos os seus agentes, possibilitar a articulação entre os saberes para proporcionar o relevante encontro entre o senso comum e o conhecimento científico.

Defendemos a complementariedade que, no processo educativo, entende alunos e professores como parceiros em prol de uma educação emancipatória. As reflexões de Santos (2008) sobre a transição paradigmática no campo educacional causam inconformismo, indignação e anseios de mudanças rumo a outros caminhos e procedimentos de criação no cotidiano escolar.

Faz sentido aqui o chamado que Freire (2009) faz aos professores, que é o de resgatar a esperança, o sonho e a luta por um mundo melhor, e que encontra uma reflexão na proposta de Boaventura Sousa com seu projeto emancipatório, em uma racionalidade divergente com a lógica instrumental, técnica e pragmática da modernidade. “Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão” (SANTOS, 2009, p. 19).

Sabemos que, para alcançar a tão sonhada ação pedagógica do professor em busca do desenvolvimento dos seus alunos, faz-se necessário o respeito às individualidades, com a criação de um ambiente mais agradável e propício à aprendizagem e educação integral de todos os envolvidos. Desse modo, torna-se importante o professor ficar atento ao “aprender a ser”, citado por Morin (2011), que auxilia na proposta pedagógica, revendo a ideia de que todo ser humano precisa ser preparado no seu todo.

Assmann (2012) parte da ideia de que, embora o panorama educacional brasileiro seja desolador, há necessidade de pensar que educar vai além da sala de aula. Envolve a troca de experiências, na busca por solidariedade social e entusiasmo para reconhecer que a educação é um dos principais meios para salvar vidas humanas, podendo se tornar, a escola, um lugar prazeroso para a aprendizagem.

A partir da visão de Assmann, uma educação prática é um modelo de ação para superação das desigualdades sociais. Desse modo, afirma que “[...] a educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para orientar a Humanidade” (ASSMANN, 1998, p. 26).

Sendo assim, reencantar a educação para reencantar a humanidade aparece como forma para encaminhar a noção de reencantamento e sentido da vida, cujo sentido está em vivermos e nos realizarmos como seres humanos por meio do diálogo, no conhecimento um do outro e do mundo que nos cerca (ASSMANN, 1998).

Para o referido autor, reencantar significa o interesse dos professores e dos alunos por uma nova epistemologia e postura perante o mundo, ou seja, “[...] reencantar a educação significa colocar ênfase numa visão da ação educativa como ensinamento e produção de experiências de aprendizagem” (ASSMANN, 1998, p. 29).

Reafirmamos, então, que educar vai além da sala de aula. Inclui a troca de experiências, buscando solidariedade social para superar as diferenças sociais opressoras. Nessa proposta, ensinamos educar para a vida, dando ênfase à inclusão e não à exclusão, ou seja: “Reencantar a educação para reencantar a vida” (ASSMANN, 1998).

2.2 MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS EM EDUCAÇÃO

Vivemos em uma sociedade complexa, repleta de informações muitas vezes descontextualizadas, o que faz com que os sujeitos dificilmente consigam acompanhar a evolução dos processos socioculturais que se atualizam constantemente com novas ideias, problemas, desafios e oportunidades.

A chamada era da informação e comunicação (ALARCÃO, 2011) influencia, sobremaneira, todas as esferas sociais. Ademais, habitando um mundo com tantas informações, somos estimulados a buscar atualização de nosso próprio pensamento. De acordo com Morin (2011, p. 33), “[...] para articular e organizar os conhecimentos e assim (re)conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento”. Assim, a mudança de pensamento também passa pela transformação paradigmática da educação, pois é por meio dela que vamos organizar as informações para que estas se tornem conhecimento.

A era da informação e comunicação pode não ser também a era do conhecimento. Podemos ter informações e não construir conhecimento algum. Ter a cabeça cheia de informações e não saber articulá-las. Nesse sentido, é melhor uma cabeça bem-feita do que repleta de informações (MORIN, 2000). Segundo Behrens (2005), nessa outra perspectiva, o professor precisa ser ético e afetivo, ter uma boa relação com seus alunos e colegas. Sendo assim, além de fazer uso de metodologias inovadoras que incentivem uma produção do conhecimento, o professor precisa ser capaz de trabalhar e aprender com seus pares.

Observando este processo paradigmático, a educação passa a demandar uma visão sistêmica e complexa do mundo, o que exige das pessoas uma aprendizagem constante, diferenciada e inovadora.

Segundo Alarcão (2011), não existe conhecimento sem aprendizagem, por isso, nomeamos a contemporaneidade de sociedade da aprendizagem. A escola como uma

comunidade social também precisa estar preparada para exercer a função de educar em tempos de muitas informações e dados sobre diversos temas e fenômenos. Desse modo, a reforma do pensamento também deve acontecer nas escolas (MORIN, 2011) para que esse coletivo se torne autocrítico, aprendente e reflexivo⁸. A mudança dos paradigmas de formação de sujeitos também retroalimentará o trabalho nas instituições escolares.

Cabe reiterar que a escola é um espaço onde se constroem relações humanas. Para tanto, é fundamental trabalhar não só os conteúdos, mas também as emoções humanas. Queremos que o mundo seja um espaço onde haja o respeito um com o outro e por si mesmo. A exclusão, bastante vigente em nossa sociedade, será sempre um erro, mas quando percebida, poderá ser corrigida ou, como entende Maturana⁹: “Vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros” (1998, p. 30).

À vista do exposto, entendemos a necessidade de se ter uma escola mais holística, preocupada com o sujeito em sua inteireza, sendo o mesmo considerado como um ser biopsicossocial, um todo integrado, um conjunto de relações, sem fragmentação, o que Maturana (1998) nomeia de pensamento sistêmico.

Os estudos de Maturana (1998) mostram o sinônimo entre conhecer e viver. A noção de viver-conhecer está diretamente vinculada com o modo de relacionar-se e de organizar-se nessa relação. Não se trata de adaptação ao meio. O viver-conhecer na relação significa, ao mesmo tempo, a criação e recriação desse espaço relacional que, entre outros, pode ser a escola. Neste relacionar-se com o outro, acontece transformação espontânea no espaço de convivência (MATURANA, 1998, p. 29).

Razão e emoção estão entrelaçados e, segundo esse autor, os argumentos racionais não estão dissociados de emoção:

O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações tem um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional (MATURANA, 1998, p. 18).

⁸ Alarcão (2001, p. 25) chamou de escola reflexiva como organização que continuamente se pensa a si, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

⁹ De acordo com Maturana (1998), entende-se amor não como substantivo, mas como um verbo, por pressupor uma ação de alguém na qual o outro é aceito como legítimo na convivência.

A interação entre razão (conteúdos) e emoções humanas permite-nos refletir sobre o homem por inteiro. Mais precisamente, o amor visto como a emoção primordial na história do Homem:

A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto, é o amor. Não estou falando com base no cristianismo. Se vocês me perdoam direi que, infelizmente, a palavra amor foi desvirtuada, e que a emoção que ela conota perdeu sua vitalidade, de tanto se dizer que o amor é algo especial e difícil. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social (MATURANA, 1998, p.23).

Desse modo, não podemos desconsiderar a aceitação do outro na convivência, situando-se o amor como emoção determinante das condutas humanas. A escola, portanto, deve voltar-se para a qualidade das relações, valorizando o desenvolvimento afetivo-social e não apenas o cognitivo como elemento fundamental no desenvolvimento do estudante como um todo.

O amor ou sua ausência é uma emoção que condiciona nossa conduta, determina ações tristes, violentas ou felizes. A presença da alegria na escola torna-se importante, pois, como entende Snyders (1993, p. 14), é preciso “[..] rejeitar a ideia de que a alegria começa onde a escola termina”.

Escola é também espaço de contradições, nela coexistem as diferentes interpretações de mundo, valores e significados advindos de outras instâncias socializadoras que, por sua vez, fazem do indivíduo um ser que se (re)constrói, juntamente com o que está a sua volta. Para compreender a complexidade da escola, é importante considerar também o papel do professor, que diretamente a influencia, sendo este um sujeito capaz de demonstrar “[...] a alegria de compreender, agir e progredir na proposta da cultura. É ela que fundamenta a alegria de comunicar [...]” (SNYDERS, 1988, p. 223).

Professores e alunos, portanto, necessitam conviver e se relacionar como “parceiros culturais”, sabendo que estão “[...] engajados na hierarquia da cultura, mas em diferentes planos, distâncias diferentes” (SNYDERS, 1988, p. 224).

Entretanto, para que o aluno tenha alegria na escola, para que esta tenha significado para ele, partimos da cultura desse sujeito (primeira cultura ou experiência imediata, como entende Snyders). Observamos, porém, que, na escola, o professor entra com a cultura elaborada, ou como também chama Snyders, com a cultura escolar.

No movimento de aprendizagem proposto por Snyders, ou seja, no processo de (re)construir seu conhecimento, o aluno tem a alegria presente, alegria que o transforma, pois possibilita a compreensão da realidade e lhe dá impulso para agir a partir do que conhece, de

suas experiências formadoras iniciais, desenvolvendo, desse modo, a aprendizagem significativa. Em outras palavras, tratamos, então, de uma relação pedagógica entre professor, aluno e conhecimento, sob a perspectiva da pedagogia progressista snyderiana (SNYDERS, 1988).

Sobre o significado da cultura primeira, Snyders (1988, p. 23) entende que:

Há muitas alegrias que não têm necessidade do sistemático – Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a observamos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primária (SNYDERS, 1988, p. 23).

Mesmo que esta cultura proporcione alegria, ela é insuficiente para atingir níveis mais altos de conhecimento científico. Assim, é imprescindível que essa experiência inicial seja ultrapassada por meio de conteúdos novos, aos quais Snyders (1988) denomina de cultura elaborada.

A esse respeito, Snyders (2001) entende que “[...] a experiência do aluno” precisa do conhecimento que vem da escola (cultura elaborada), para que ele saia do campo da cultura primária. Desse processo de aprendizagem um salto qualitativo acontece e se expressa na alegria cultural, que é a “alegria no aprender”. Para o mesmo autor, “[...] a alegria é a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior”, desse modo, “[...] onde há alegria, há um passo à frente, crescimento da personalidade no seu conjunto” (SNYDERS, 1988, p. 19).

Em outras palavras, a alegria é entendida como fruto de uma aprendizagem ligada à realidade, proporcionada pelo saber sistematizado, o qual compreende o sentido da aprendizagem e vai aumentar a potência de agir e de existir, formando um estudante consciente, responsável, que compreenda e participe de modo ativo na sociedade de seu tempo (SNYDERS, 1988).

O papel do professor nessa realidade consiste em ser mediador constante e contínuo, portanto, “[...] aquele que ficará atento às possibilidades de mediação do diálogo, enfatizando processos emergentes de aprendizagem e articulando saberes” (ARRUDA, 2012, p. 6). Buscamos, desse modo, com a mediação, estimular ações de conversação e não formular regras para um diálogo.

Arruda (2012) entende que os professores, quando se tornam mediadores, incorporam uma prática que caminha para a construção da relação, com diálogo, escuta, respeito às

diferenças e às emoções. Isso tende a promover uma mudança paradigmática, na qual os “[...] professores aprendem ao mesmo tempo que os educandos” (ARRUDA, 2012, p. 6).

Apoiada nessas ideias, Arruda (2012, p. 16) ressalta que: “Ao produzir práticas e efetuar ações, o mediador, ao mesmo tempo, autoproduz-se, produzindo todos os elementos necessários à sua sobrevivência e à sua própria organização”. Assim, o sujeito está não somente aprendendo a fazer, mas também aprendendo a ser.

O professor, nesse processo de mediação, necessita ajustar e saber lidar com as diferenças em sala de aula, levando em conta que as mudanças em nossa sociedade acontecem no dia a dia e, na escola, se dá a cada momento, por isso a necessidade de o professor manter-se constantemente atento e envolvido no processo.

É fundamental e primordial a presença da mediação do professor pois faz com que o aluno se sinta estimulado e busque a querer e entender cada vez mais que é importante no processo de aprendizagem, sentindo necessidade de buscar e querer cada vez mais aprender a aprender (JUNCKES, 2013, p. 2).

Cada profissional deve conhecer o seu papel nesse contexto social, pois ser professor não constitui uma tarefa simples, ao contrário, requer amor, paciência e habilidade. O professor não é simplesmente aquele que transmite um tipo de saber para seus alunos, isso é bem mais amplo. No contexto apontado por Arruda (2012), o professor constitui-se mediador de conhecimentos e saberes no cotidiano da sala de aula.

O professor é um mediador de conhecimento diante do aluno, pois ele precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para que isso se efetive, precisa ser curioso, amoroso, buscar sentido para o que faz. Como situa Gadotti (2003, p. 16), “[...] o professor se torna junto com seu aluno um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem”.

Assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar se constitui também desafio do professor deste Século 21. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um professor precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois, é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que esse sujeito pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar (FREIRE, 1996).

Assim sendo, na relação de ensino estabelecida na sala de aula, o professor precisa ter o entendimento de que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas, ao contrário, possibilitar ao aluno momentos de interação, compartilhamento, troca do saber, permitindo o seu acesso crítico a esses saberes e contribuindo para sua atuação como ser ativo e crítico no

processo histórico-cultural da sociedade. De fato, este é o verdadeiro papel do professor mediador que deseja, por meio da sua ação pedagógica, ensinar os conhecimentos construídos e elaborados pela humanidade ao longo da história e, assim, contribuir na formação de uma sociedade pensante. Como afirma Arruda:

[...] nossas práticas não podem prosseguir ignorando a emoção e as subjetividades... como no sistema educacional, como a nossa própria constituição de sistemas vivos que somos, tudo se encontra articulado. Não há, portanto, motivo para seguirmos separando a prática da mediação do mediador (ARRUDA, 2008, p. 12).

Para o professor mediador, não basta ter uma técnica, ou seja, faz-se primordial deixar-se sensibilizar, pois aprendemos a todo instante, assim nos transformando e, ao mundo. Somos aprendentes e mediadores de relações complexas, então necessitamos reestabelecer a unidade entre o ser e o fazer (MATURANA, 2008, p. 35-6).

Seguindo Morin (2011), a educação precisa favorecer o autoconhecimento. O ser humano tem que ser capaz de olhar para si, se examinar e transcender seus padrões para encontrar um sentido à vida. Em outras palavras, que seja capaz de possibilitar escolhas na construção de sua história, pois ele é o próprio protagonista. Assim, a escola é um espaço em que se oportuniza a construção de um ser (sensível, confiante, sonhador).

Morin (2011) também propõe ir em busca de um sujeito responsável, ético, solidário e ao mesmo tempo poético, um sujeito autônomo, cujo conhecimento possa dar aos seus alunos capacidade para se contextualizar e englobar na sociedade em que vivem.

Para viver num mundo em transição, necessitamos de estratégias de aprendizagem que permitam um rumo diferente ao ser humano diante do mundo e da vida. Necessitamos de um novo paradigma e de uma educação transformadora capaz de ajudar o sujeito a aprender a aprender, a conhecer como se aprender e a viver/conviver na mudança - que ele possa sobreviver às incertezas, sem ficar à deriva em pleno mar revolto. E isso também se torna uma das funções da escola, com o professor sendo o mediador do conhecimento, e não apenas da aprendizagem desta ou daquela habilidade ou competência. Isso significa dizer que precisamos aprender e mostrar aos alunos como nos orientarmos em momentos de tempestades e turbulências.

Dito de outro modo, ser mediador é ser capaz de estabelecer um diálogo respeitoso, democrático, que possibilite muitas aprendizagens. Assim, a emoção constitui a conduta humana, sendo um elemento transversal, por meio do qual se pode ligar as diferenças e, de forma inovadora, aperfeiçoar o processo de hominização. Nas ideias de Maturana (1998), as emoções comandam nossas ações e, para mediá-las, torna-se importante seguir aprendendo a conviver com a diferença.

A docência, na proposta dos autores aqui situados, não pode se restringir a uma “[...] pura troca de ideias, pois nela a cultura é transmitida pela vivência” (SNYDERS, 1993, p. 75). A defesa de Snyders é a de que a escola se diferencie da vida, levando o indivíduo a obter conhecimentos além daqueles que são transmitidos pelas vivências cotidianas.

Para o autor, dar alegria e ao mesmo tempo promover a renovação dos conteúdos culturais no espaço escolar é transformar a escola num lugar onde ocorre satisfação cultural e existencial. A proposta, portanto, é a de encontrar a alegria na escola e a de propor uma cultura satisfatória voltada para a transformação do aluno.

Na relação criativa - meio e sistem -, emerge o social, e este é entendido como domínio de condutas relacionais fundadas na emoção originária da vida: o amor. Para Maturana, “[...] a emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor” (1998, p. 23). Ao falar de amor, o autor não se refere ao que tradicionalmente tratamos como sentimento. Neste caso, “[...] são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (1998, p. 15).

Maturana (1998) defende a Biologia do Conhecer e do Amar¹⁰ para a formação humana, sustentando que a linguagem se fundamenta nas emoções que são a base para a convivência humana.

Ao falar de emoção, o autor não se refere ao que convencionalmente tratamos como sentimentos. Emoção, para ele, “[...] são disposições corporais dinâmicas que especificam, a cada instante, o domínio de ação em que nos movemos” (MATURANA, 1998, p. 15). Assim, nossas ações, mesmo aquelas que chamamos de racionais, dão-se sob o campo da emoção.

Referência nessa temática, Maturana fala do amor como o fundamento do social. Define esse sentimento em sua relação direta com o surgimento da linguagem, que ocorre na convivência. Desse modo, as interações feitas com amor se fixam e ampliam a convivência. Por esta razão, a linguagem, quando realizada, não pode ser na base da agressão, pois isso limita a convivência (MATURANA, 1998).

Ora, se entendemos as palavras de Maturana (1998) com relação ao amor, torna-se fácil perceber que amorosidade e comunicação estão imbricadas, andam sempre juntas. Para ele, o homem constitui-se via relação e linguagem, cuja compreensão dá-se no entrelaçamento do emocional e do racional. Em tudo, a emoção pode mobilizar ou paralisar. Nas palavras do autor: “A linguagem está relacionada com a coordenação de ação, mas não com qualquer

¹⁰ De acordo com Maturana (1998), entende-se amor não como substantivo, mas como um verbo, por pressupor uma ação de alguém na qual o outro é aceito como legítimo na convivência.

coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais” (MATURANA, 1998, p. 20).

O amor, elemento estruturante da fisiologia humana, fundamenta o sujeito e ao mesmo tempo o fenômeno da socialização e é a emoção que dá possibilidade ao surgimento da linguagem.

Na linguagem existimos e damos sentido à nossa existência. Nela e através dela que, para Maturana (1998), se tornou possível a evolução humana a partir de nossos ancestrais primatas.

As ideias de Freire (1996; 1987) podem ser associadas ao pensamento de Maturana (1998), pois, Freire entende que é por meio da comunicação entre professor e aluno, e no compartilhamento de suas experiências pelo diálogo, que se abre caminho para uma participação responsável. O caminho implica o reconhecimento do outro pelas vias do respeito e da dignidade de ambos, o que só é possível entre pessoas. Assim, os dois pensadores se aproximam quando falam sobre a linguagem, pois ambos a consideram uma ferramenta do diálogo – o diálogo democrático, no qual todos têm direito de vez e voz. Para esses autores, essa voz é refletida, pensada e considerada, fazendo com que o mundo se modifique.

Logo, ambos entendem a linguagem como instrumento das relações humanas e elemento importantíssimo das coordenações das ações consensuais. Com a linguagem, com o diálogo, os autores veem os sujeitos avançando, agindo, estabelecendo relações, e assim, aprendem e se educam.

Na perspectiva de Maturana (1998), se queremos entender as ações humanas, necessitamos observar e entender a emoção que as possibilita. Lembrando que as relações humanas acontecem sempre a partir de uma base emocional que define a convivência.

Snyders (1988) afirma nos seus escritos o valor do esforço, do compromisso, entendendo a possibilidade de uma escola onde o aluno possa se sentir feliz, sem necessariamente excluir os momentos difíceis, austeros.

O mesmo autor defende uma escola onde seja possível a existência de uma alegria diferenciada, não necessariamente ligada ao lúdico e/ou a não obrigatoriedade, mas sim relacionada ao contato com a cultura e com as obras-primas, uma alegria que se concretiza no prazer em adquirir conhecimento. Para esse teórico: “[...] somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade” (SNYDERS, 1993, p. 27).

O que o autor propõe é uma alegria num contexto que não traga apenas facilidades e conquistas, mas que esclareça as dificuldades e as angústias, próprias da relação contraditória entre alegria e não-alegria, ou seja, que ocorra pela definição da “[...] alegria como um ato e não um estado no qual nos instalamos confortavelmente”. Em outras palavras, a alegria é passagem, “[...] atividade de passar para...” (SNYDERS, 1993, p. 42). Por ser um ato, a alegria é marcada pela necessidade e/ou pela falta dela mesma. Dessa forma, há uma intersecção entre a alegria e a não-alegria, que leva a essa relação contraditória.

Outro tópico abordado por Snyders (1993) como característico das possibilidades de alegria na escola diz respeito às relações pessoais: “A escola são conteúdos e relações específicas: é preciso encontrar prazer em ambos para atingir a alegria” (SNYDERS, 1993, p. 69).

No que diz respeito às relações entre alunos e professores, Snyders (1988) comenta serem muito importantes, pois desenvolvem o gosto pela aula e/ou determinada disciplina, tendo naquele momento o afeto.

O pensamento de Snyders (1988) vai ao encontro das ideias de Freire (1996), porque ambos tratam da necessidade de que as relações escolares sejam mais humanas e que o professor seja um profissional verdadeiro, tendo acesso à satisfação cultural, a viver as ideias que anuncia. Isso quer dizer, partir de que ninguém dá o que não tem, pois aprendemos que afetividade e cognição não são excludentes.

Ao considerarmos estas questões, entendemos que este estudo nos permite identificar como está o olhar do professor para com seus alunos, tendo por base a ideia de que somos portadores de uma identidade individual e cultural, que somos diferentes, mas nossas vivências se dão em espaços nos quais nos relacionamos com múltiplos sujeitos e suas identidades. Também cumpre pensar que na interação aprendemos uns com os outros, e nesse interagir, dificuldades e sucessos caminham juntos. Em decorrência, entendemos como necessário que os professores percebam a relevância de se mudar as formas de olhar e de sentir os alunos.

2.3 FORMAÇÃO HUMANA

Neste subitem, propomos reflexões sobre a formação humana e a capacitação dos professores como momentos que se distinguem e se complementam.

Partimos das ideias de Humberto Maturana e Sima Nisis de Rezepka (2008), para os quais uma das dificuldades na tarefa educacional está na formação humana e a capacitação.

Colocam que a formação humana é o desenvolvimento da capacidade de (re)criar, para viver e conviver em sociedade. Isso requer um sujeito com vontade de interagir para transformar a sociedade em que vive.

Para que o professor possa preparar os alunos para viver, conviver e interagir na sociedade, há que se estimulá-los constantemente, para que reflitam e tenham autoconfiança nas próprias capacidades e potencialidades.

Maturana (2008) destaca a importância do professor em desenvolver a “biologia do amor”, pela qual formar e capacitar um ser humano vai além de repassar, transmitir ou transferir conhecimentos. Segundo essa perspectiva, entendemos que a formação humana compreende a estimulação de valores e atitudes numa visão holística do ser, trabalhando desde pequenos o respeito, a autoconfiança, a colaboração, a responsabilidade, a liberdade e a autonomia. Isso para que se possa assumir um compromisso com a sociedade, de estimular o desenvolvimento da cidadania e da transformação social.

A capacitação é a aquisição de habilidades e competências de ação para transformar o social (MATURANA, REZEPKA, 2008). Por isso, a importância de dar às crianças condições para que sejam capazes de viver no respeito por si e pelo outro, pois, a partir do momento que um sujeito sabe de si, saberá se pôr com os outros. Entendemos que, no espaço escolar, desenvolvemos a capacidade de reflexão sobre o fazer e o que se deseja viver. Então, para que a interação ocorra, a formação humana torna-se fundamental para todo o processo escolar. Por meio dela, o sujeito poderá viver socialmente, sendo capaz de saber sobre as próprias atitudes, corrigindo, cooperando e refletindo sobre suas ações e as dos outros. Isso implica um viver ético, portanto, um viver e um conviver saudáveis. Tratamos da individualidade, da identidade e da confiança por meio do respeito por si e pelo outro. Em tese, o desenvolvimento do sujeito como pessoa.

Todo esse envolvimento acontece no âmbito escolar, sendo este um espaço de convivência recíproca com todos os que são da área da educação. Nele pode ser desenvolvida uma educação centrada na formação humana por meio da aprendizagem e interação com o outro, a troca de experiências, a aceitação da criança como um ser legítimo para o qual o professor cria condições que o estimule à ação e reflexão sobre o mundo. Como ressaltam Maturana e Rezepka (2008, p. 13):

Pensamos que a tarefa da educação escolar, como um espaço artificial de convivência. É permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem.

Ademais, os temas abordados na escola devem ser vividos pelas crianças. Sendo a educação um processo de transformação na convivência, esses sujeitos aprendem em coerência com o seu emocional, o que implica na necessidade de cada experiência ser vivida em um espaço amoroso, no qual faz-se importante ver, ouvir, cheirar, tocar e refletir. Isso resulta alunos e professores num envolvimento sem preconceitos.

Pensar e agir desse modo na escola permite um educar que visa desenvolver valores de responsabilidade e liberdade, em outras palavras, implica ver e considerar a criança em sua totalidade. Nesse modo de ensino, não cabe mais apenas repassar conteúdos como um processo tecnicista e deixar de lado a individualidade dos seres humanos. Ressaltamos que os conhecimentos constituem instrumento para o ato de educar como um todo, e não como objetivo principal no processo. Isso porque, a ideia é a de que a escola se transforme num espaço no qual ambos, professor e aluno, vão se transformando de maneira apropriada, com reflexões sobre o que fazem. Esta se caracteriza como uma convivência desejável para o outro, de forma que o eu e o outro possam fluir no conviver de uma maneira particular.

Antes de tudo, há necessidade de se ver o aluno como ser humano, portanto, um ser repleto de sonhos, aspirações e sentimentos. Para esse modo de olhar e sentir os alunos é possível criar, na escola, condições que os estimulem a exercerem a própria autonomia por meio da observação e da interpretação do mundo, para que se tornem sujeitos conscientes e atuantes. Como situa Maturana (2008, p. 42), “[...] os seres humanos existem na relação”. Esse posicionamento corrobora o pensamento de Freire (1997), de que somos todos capazes de aprender e estamos aprendendo a cada momento na relação com os outros, desde que assim o desejarmos.

Para Maturana (2008), o professor deve estimular a biologia do amor¹¹, visando o desenvolvimento da cooperação durante o processo de ensino e aprendizagem. Isso requer estimular o respeito mútuo, criando espaços de ação para o exercício das habilidades a serem desenvolvidas, dando suporte na realização das tarefas educacionais. Assim, deixamos que os alunos tenham liberdade e confiança em expor as próprias capacidades, pois todos os seres humanos são igualmente inteligentes e capazes de aprender. Nessa perspectiva, o professor se constitui peça fundamental para a capacitação dos alunos, vivendo sua tarefa educacional, dando sentido ao aprender e ao que se aprende.

¹¹ Humberto Maturana diz que a biologia do amar é o fundamento biológico do mover-se de um ser vivo, no prazer de estar onde está na confiança de que é acolhido, seja para circunstâncias seja por outros seres vivos. Entrevista para a Revista Humanitantes, vol 1, número 2, novembro 2004.

Entendemos que um professor só pode contribuir para a capacitação de seus alunos desde que desenvolva a própria capacidade de fazer e que exerça sua liberdade para refletir acerca do próprio trabalho, a partir do respeito por si.

Para que isso aconteça, a escola necessita assumir a função de nos importarmos com a formação humana. Necessita cuidar para não ser mera reprodutora de conhecimento, ou seja, há necessidade de que oportunize aos alunos a ampliação de seus conhecimentos de forma reflexiva e que os coloque em ação.

Conforme Maturana (2008, p. 15), isso condiz a “[...] corrigir o seu fazer e não o seu ser”, sendo que as dificuldades tanto de aprendizagem quanto de relacionamento na vida escolar surgem na convivência. E nesse conviver também se desenvolve o afeto ou a negação do amor, pois as relações ocorrem na conversação, na linguagem que há entre a capacitação que se junta com a formação humana. A ligação entre o professor com o aluno está, pois, em promover a emoção para corrigir o seu fazer, levando-o à ampliação de seus conhecimentos reflexivos e de sua capacidade de ação. Nas palavras de Maturana e Rezepka (2008),

[...] todo processo educacional deve iniciar aceitando a legitimidade do ser da criança, ainda que seja guiada a mudar seu fazer o que as crianças são e sabem ao ingressar no espaço escolar não deve ser desvalorizado. Pelo contrário, deve ser usado como ponto de partida valioso sobre o qual será construído o devir da criança (MATURANA, REZEPKA, 2008, p. 18).

As crianças, quando chegam ao espaço escolar, dominam alguns conhecimentos, o que se entende por “conhecimentos prévios”. Não existe tábula rasa, nem uma “educação bancária”, conforme notabilizou Freire (2001). Para tanto, se torna importante que o professor analise essas questões, para que a aprendizagem das crianças se torne significativa.

2.4 REFORMA DO PENSAMENTO E VIRTUDES DOCENTES PARA HUMANIZAR A EDUCAÇÃO

Para melhor compreensão dos pensamentos atuais e dos propósitos educacionais para a reforma do pensamento, há necessidade de entender que a finalidade está em “[...] não transmitir o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11).

Essa ideia de Morin se aproxima de Freire (2012) no que tange ao seu pensamento sobre a liberdade. Os referidos autores defendem que os alunos se apropriem das capacidades intelectuais, tendo autonomia de pensamento e a desenvoltura para lidar com a complexidade

da vida, pois vivem em uma sociedade que vem se enchendo de informações, ao mesmo tempo carente de princípios de seleção e organização que lhes deem sentido.

De acordo com as ideias de Morin (2011), as incertezas dizem respeito às características dinâmicas dos seres vivos, da vida humana e das organizações sociais. Olhando para as instituições escolares, observamos constantes mudanças, informações, descobertas e avanços tecnológicos, ao mesmo tempo que se constata muitas indagações e incertezas em relação a esse cenário. O autor afirma que a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana para conhecer o humano, situá-lo no universo, não o separar deste universo. Faz-se premente que a educação cuide da unidade e da diversidade do indivíduo e busque a articulação entre essas dimensões para que os sujeitos envolvidos no processo se conheçam, conheçam os outros e construam sua identidade.

A prática pedagógica dos professores é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo. Cumpre ao docente analisar a realidade na qual desenvolve sua prática, compreendê-la, interpretá-la e refletir sobre ela com o intuito de intervir, visando mudanças.

Na ideologia freireana, a relação entre aluno e professor fundamenta-se na amorosidade. É regida pelo diálogo aberto, se fazendo valer da empatia recíproca para despertar no outro a vontade de ser mais, por isso instiga a troca de saberes oriundos das vivências de cada sujeito. Assim, cada indivíduo contribui com o seu saber empírico, influenciado pela sua cultura, seu meio social, e traz para o diálogo reflexivo e crítico a sua subjetividade. Pode, aí, existir uma identificação com o outro, reforçando a relação de ambos, norteada por vínculos afetivos (FREIRE, 1996).

Freire (1996) e Maturana (2008) se aproximam em um tema fundamental, que é a linguagem, pois a consideram uma ferramenta do diálogo – o diálogo democrático, no qual todos têm direito a vez e voz. E essa voz e palavras são refletidas, pensadas e consideradas, fazendo com que a leitura do mundo se amplie. Não é uma fala no vazio. Há um interlocutor interessado em ouvir e, ao desenvolver seu pensamento, faz considerações e ponderações. Logo, ambos consideram a linguagem um meio das relações do humano e elemento fundamental das coordenações das ações consensuais. De acordo com os autores, com a linguagem e com o diálogo, as pessoas avançam, agem, estabelecem relações, aprendem e se educam.

A concepção de educação também é algo que pode ser analisado. Como entende Maturana (1998), esta constitui-se processo de convivência e transforma-se espontaneamente. Mas cabe uma ressalva: essa ideia de espontâneo não é bem como o que comumente

conhecemos no senso comum, não é espontâneo no sentido de que não precisamos fazer nada, porque isso ocorre naturalmente. Como somos seres relacionais, nessas relações a transformação ocorre de maneira recíproca, um “interfere”, “influencia”, “ensina”, “educa” o outro, e ambos se modificam, mesmo que não haja intencionalidade.

Segundo a perspectiva de Maturana (2008), entendemos que a formação humana compreende a capacidade de (re)criar, para viver e conviver em sociedade, formando um sujeito com vontade de interagir para transformar e melhorar a sociedade em que vive. E isso inclui a aquisição de habilidades e capacidades de ação para a transformação social.

Os dois, Freire e Maturana, contribuem, portanto, para o surgimento de outro olhar para a educação, no qual o respeito para consigo e o outro torna-se realidade por meio do diálogo, como quer Freire, ou da conversação, como sugere Maturana. Ainda tratando da amorosidade/amor, ambos a consideram fundamento das relações humanas, que surge na socialização, no afeto para com o outro, sendo, esse afeto, a condição central do diálogo entre os sujeitos envolvidos.

Freire (2005) destaca que o diálogo é a essência da existência humana. Sendo essência, deve ser um processo dialético construído entre a ação e a reflexão, tendo a palavra como “meio para que ele se faça” (p. 89).

O autor ainda coloca o diálogo como pronúncia do mundo, de forma provocativa e consciente, sendo que a pronúncia, a expressão e o discurso têm que ter consequência na práxis. Essa consequência prática é a modificação do mundo, do que está em volta do sujeito e da sua realidade, assim fazendo com que os sujeitos tenham novas pronúncias. Por essa razão, “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens e mulheres, mas direitos de todos” (FREIRE, 2005, p. 90).

Fiori (2005), no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, complementa essa ideia ao escrever sobre a necessidade de o sujeito dizer a palavra, alegando que não é qualquer palavra. “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (p. 7).

É a palavra autêntica e comprometida com a mudança do mundo em que o sujeito vive, pois a vivência entre os sujeitos implica a força cultural, como diz Freire (2005), consiste em um diálogo permanente, num movimento capaz de superar a cultura do silêncio, a opressão e as mazelas causadas pelas desigualdades sociais.

Fiori coloca que a palavra não serve apenas para ser repetida, colecionada na nossa memória. De acordo com ele:

A palavra, como comportamento humano significativo do mundo, não designa apenas as coisas, transformando-as; não é só pensamento, é “práxis”. [...] Expressar-se, expressando o mundo implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária, poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração (FIORI, 2005, p. 19).

Esta é a base para o diálogo, a expressão da palavra para além das paredes da sala de aula. Sendo que, para Freire (2005), o ato dialógico não pode negar a validade dos momentos explicativos do professor. É importante entender que a atitude de professores e alunos deve ser pautada pelo diálogo. Um diálogo que busque construir sujeitos livres e críticos, fazendo um diálogo intenso, curioso e questionador.

O diálogo deve ser ação permanente dos seres humanos, pois assim estaremos fazendo mais parte do mundo em que vivemos, “[...] os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade” (FIORI, 2005, p. 12), e assim se tornam mais humanos na abertura do conhecer crítico, esperançoso, alegre e amoroso.

Assmann (2012) também traz implicações importantes para este estudo ao mencionar a necessidade de reencantar a educação. Conforme esse autor, reencantar significa vivenciar a vida, aprendendo a aprender rumo a uma sociedade aprendente, levando em consideração todas as implicações pedagógicas. Isso consiste em entender que educar vai além da sala de aula, envolve a troca de experiências, buscando solidariedade social para a superação das desigualdades. Assmann estabelece um diálogo com Morin em razão da influência que teve da teoria da complexidade. Perpassa, também, os pensamentos de Maturana no que trata da biociência, das profundas transformações da vida cotidiana e os novos desafios que a educação está enfrentando.

Talvez, por meio dessa forma de pensar e ver o mundo e a nós mesmos, pudéssemos melhor, e de fato, questionar nossos hábitos, nossas práticas educacionais - dentre elas a formação de professores -, nossas atitudes como professor e mesmo o conhecimento que veiculamos ou julgamos ensinar. Como entende Morin (2001), a reforma do pensamento e do entendimento somente acontecerá quando reformarmos os nossos pensamentos, nossa compreensão sobre o real, nossas vidas e o próprio conhecimento. Parece que o paradigma dominante continua e continuará por muito tempo. Contudo, a questão sobre a possibilidade do atual paradigma, que comanda e é comandado pelo conhecimento científico, empírico e teórico, está em crise.

Para Morin, falamos de interdisciplinaridade, mas por toda a parte o princípio da disjunção continua a separar às cegas. Aqui e ali começamos a ver que a separação entre cultura humanista e cultura científica é desastrosa para ambas, mas os que se esforçam para estabelecer a ponte entre elas continuam sendo marginalizados e ridicularizados (MORIN, 2001). Acreditamos que cabe, em especial aos professores que formarão os professores do futuro, refletir sobre essas ideias.

Ecco e Nogaro (2013, p. 333) entendem que:

Investigar, analisar e conhecer virtudes concernentes à atuação dos professores consiste em, mas que defender, comprometer-se com o processo educacional humanizador, pois entendemos que as virtudes são valores necessários para a construção de uma sociedade mais humana.

Pensamos, assim, que as práticas pedagógicas auxiliarão a orientar os princípios e valores humanos, pois o espaço escolar é de grande influência social, por abranger diversas culturas. Desse modo, na interação uns com os outros, há possibilidade de se (re)construir a importância de ser humano, ou seja, uma “[...] construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas” (BRANDÃO, 2002, p. 22).

Freire (1997, p. 63), ao se referir às qualidades no que tange ao desempenho dos professores, cita a humildade, o bom senso, a amorosidade, a coragem de lutar, a tolerância, a decisão, a segurança e a alegria de viver e apresentar uma “fórmula” de escola feliz. Nas suas palavras:

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece (FREIRE, 1997, p. 63).

Freire foi constante em seus escritos sobre as virtudes, considerando-as como necessárias à prática educativa humanizadora/transformadora. Sua grande ênfase está confirmada na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), na qual relaciona explicativamente saberes necessários à prática educativa. Para Ecco e Nogaro:

Em revista a obras de Freire, constata-se que a coerência, a reflexão, a simplicidade, a amorosidade, o diálogo, a convicção, a esperança, entre outras são virtudes necessárias ao professor na perspectiva de uma educação humanizadora; assim como, solidariedade, a comunhão, a ética... são defesas enfáticas na pedagogia proposta por Paulo Freire ao referir-se à formação humana, à educação, pois educamo-nos um com o outro, em comum (ECCO, NOGARO, 2013, p. 340).

A reflexão de Freire (1983) sobre a educação escolar coloca o foco na compreensão dos alunos sobre as interpretações dos conteúdos, assim centrando-se no sujeito que está inserido no processo educativo. Entende que se supera, assim, a Educação Bancária, saindo dos programas inertes ao centrar-se nos seres humanos envolvidos na aprendizagem. Isso implica dizer que é no conviver com o outro que nos educamos, nos construímos seres humanos.

No contexto educacional, portanto, o amor é fundamental para que os sujeitos participantes possam aprender, porque envolve respeito, compreensão, inter-relações, retribuições. Desse modo: “Não há educação sem amor. [...] Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo. Não respeita” (FREIRE, 1996, p. 29). Da mesma forma, ensinar e aprender pressupõe o otimismo esperançoso: “A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos e produzir [...]” (FREIRE, 1996, p. 80), pois educar é crer na capacidade e no desejo de aprender, que são questões inatas aos humanos.

Nas palavras de Ecco e Nogaró (2013, p. 343): “Os responsáveis pela educação institucionalizada precisam entender de gente, conceber e efetivar ações pedagógicas orientadas por virtudes e princípios humanistas”.

Vale considerar ainda Maturana (1998) ao entender que o educar se constitui processo no qual o ser humano convive com o outro. E, nessa relação, se modifica, de modo que sua forma de viver se faz gradativamente mais coerente com o outro com quem convive. Então, o educar acontece sempre e de maneira recíproca. Da mesma forma, a perspectiva de Freire nos aproxima ao considerar o homem como um ser inacabado, que vai se constituindo a partir das relações sociais que estabelece.

Tecendo as ideias de Freire e Maturana, percebemos que a educação atual faz perder a noção de nossa relação com o outro, com o todo e com o universo. A educação, nos parece, entende os sujeitos como seres isolados, “alienados”, sem responsabilidades e compromissos com o outro e com o planeta. Isso tende a torná-los incapazes de ver as consequências das próprias ações, por conta do modo fragmentado de pensar. Para modificar esse modo de ser e estar no planeta, as relações humanas precisam estar permeadas pelo amor, em trabalho constante com as virtudes do ser humano. Para Freire (2002),

[...] quando desafiados por um professor crítico, os alunos começam a compreender que a dimensão mais profunda de sua liberdade encontra-se precisamente no reconhecimento das coerções que podem ser superadas. Então descobrem nesse processo que devem se tornar cada vez mais críticos, assim sendo percebem que é impossível negar o poder constitutivo de sua consciência na prática social de que participam. É necessário que o próprio ser humano no seu mundo real, cultural,

político e social possa assumir a sua própria vida, ou seja, ser protagonista de sua própria história, tomar sua existência em suas mãos, desta forma conduzirá a dinâmica da conscientização de si mesmo e do meio em que vive (FREIRE, 2002 apud PITON, KOZELSKI, 2007, p. 952).

Educar, então, é processo por meio do qual criança e/ou adulto convivem com o outro e se transformam espontaneamente. Por isso, a necessidade de que a escola seja um espaço de convivência desejável para o outro, para que possamos fluir no conviver de uma maneira particular. Nesse espaço, ambos, professor e aluno, vão se transformando de maneira apropriada, por estarem num espaço no qual se faz e se reflete sobre o fazer.

Ecco e Nogaro (2013, p. 339) ressaltam que “[...] o objetivo fundante do ato de educar é a humanização dos sujeitos participantes do processo educativo. A humanização e desumanização, portanto, são possibilidades reais nos que fazeres educativos”.

Para tanto, as práticas pedagógicas se constituem neste processo de humanização e representam estratégias bastante diferenciadas por parte dos diferentes atores. Isso impõe a necessidade de compreender que nos constituímos com os outros. O reconhecimento do sujeito em sua singularidade, no seu modo particular de interação e conexão com o mundo, permite outro olhar para a condição humana e, assim, mais especificamente, se reconhecidos os seus saberes, os professores assumem outra posição, a que legitima sua ação e pela qual se sentem responsáveis.

Para atingir o objetivo pretendido, realizou-se um estudo metodológico, ao qual será apresentado no próximo capítulo, todo o contexto da pesquisa para que o leitor situa-se de como foi realizada a mesma.

3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo teve como objetivo descrever o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Começamos apresentando o Estado da Questão, cuja organização desse material permitiu-nos observar o quanto as questões da amorosidade e alegria na escola estão ausentes dos trabalhos científicos do nosso tempo e o quanto precisamos repensar a nossa prática pedagógica. Esse encaminhamento procura dar conta também da natureza da pesquisa, retratando as etapas do percurso metodológico utilizado.

3.1 ESTADO DA QUESTÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA DA “AMOROSIDADE E ALEGRIA NA ESCOLA”

O “estado da questão” é sobre a prática pedagógica da “Amorosidade e Alegria no contexto escolar”. Para efetivação dessa proposta, alguns bancos de dados foram selecionados para a pesquisa, como a Biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), a Revista Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação no período de 2013 a 2017. Foram considerados trabalhos com os seguintes descritores: “Amorosidade” e “Alegria”.

Trabalhos de revisões são necessários principalmente para pesquisadores iniciantes obterem informações sobre uma determinada área do conhecimento e podem indicar as tendências e procedimentos metodológicos abordados nas práticas educativas. Nesse sentido, este levantamento teve por finalidade mapear estudos para a pesquisa de abordagem qualitativa proposta no curso de Mestrado.

Para Soares e Maciel (2000, p. 4), esses estudos são necessários “[...] no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos” por favorecerem a configuração de estudos emergentes, recorrentes e também lacunas e contradições.

Neste estudo, observamos que, no Século 21, os termos Amorosidade e Alegria parecem irrelevantes em pesquisas que abordam essas questões na prática pedagógica. O levantamento dessas referências indicou a quantidade de trabalhos encontrados na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), situando 256 estudos com o descritor “Alegria”, contudo, apenas 5 (cinco) deles abordaram como assunto de pesquisa a Alegria. Outro ponto significativo é que destas 5 (cinco), apenas uma delas focalizava o contexto escolar. Da busca com o descritor “Amorosidade”, 21 (vinte um) trabalhos foram relacionados, mas apenas 1

(um) se destacou como pertinente, cujo foco era Amorosidade a partir da ludicidade em sala de aula.

Na biblioteca da Uniplac não localizamos registrado de material com os descritores selecionados. A busca por dissertações ou teses na Anped mostrou apenas um trabalho de 2004, com o descritor “Alegria”, sendo que o mesmo se voltava à área da Educação Popular, incluindo o Movimento Fé e Alegria, com objetivo nas relações para as atividades da educação pública desenvolvido por Fé e Alegria em parceria com o poder público. Entretanto, o mesmo não converge com o tema Alegria na escola e nem estava dentro do período previamente definido para a busca.

Diante dos resultados, podemos dizer que o Estado da questão teve como encaminhamento metodológico a pesquisa qualitativa, iniciada como estudo exploratório a partir de teses e dissertações acerca da temática de investigação. Após a fase inicial, adotamos a revisão bibliográfica e constituição dos dados da pesquisa, que compreendeu o levantamento de teses e dissertações e elaboração de fichamentos baseados na leitura do material selecionado.

O estado da questão, segundo as características descritas por Bogdan e Biklen (1994), remete-nos à construção do objeto de investigação pretendido pelo pesquisador. Importante lembrar que no estado da questão nos referimos mais especificamente ao que existe em estudos com relação ao tema investigado.

No Quadro 1, destacamos os resultados encontrados na BDTD no período de 2013 a 2017).

Quadro 1 - Estudos com os descritores Alegria e Amorosidade na BDTD

Descritores	n. de publicações	Por títulos	Por assuntos	Seleção final
Alegria	256	21	5	5
Amorosidade	21	2	1	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no banco de dados da BDTD (2016-2017)

Ao realizar a busca no BDTD, selecionamos o período e o descritor, primeiramente “Alegria”, e depois o assunto. Obtivemos cinco resultados, sendo duas teses e três dissertações.

Após a leitura, fichamento e análise dos trabalhos, pudemos destacar alguns pontos significativos. No Quadro 2, os pontos em destaque dos estudos cujo descritor “Alegria” também constava no “assunto”.

Quadro 2: Resultados para o descritor Alegria, como assunto

Título	Autor	Ano / local	Tipo	Objetivo	Palavras-chaves
Comédia de uma vida arriscada: risco e riso na crônica brasileira contemporânea	Teresa Cristina da Costa Neves	2014/ Juiz de Fora/MG	Tese	Investigar o modo pelo qual se exprime nos textos escolhidos o enredamento do risco e do riso na época atual.	Literatura cômica. Atualidade. Tragicidade. Alegria
O riso – alegria e a “capacidade negativa”: aproximações entre riso, alegria e pensamento a partir do trabalho dos doutores da alegria	Johana Barreneche-Corrales	2013/ Campinas / SP	Tese	Compreender o ser humano no movimento, lugar de instabilidade, com a ideia de “alegria pensante” queremos aprender o riso, a alegria, e capacidade psíquica que lhe é afim.	Riso. Alegria. Pensamento. Capacidade negativa
Entre a alegria e a preguiça: A construção discursiva da baianidade na publicidade de turismo	Reginete de Jesus Lopes Meira	2015/ Feira de Santana/BA	Dissertação	Analisar o discurso construído na revista Viagem e Turismo, ponderando sobre as características encontradas numa análise prévia do corpus representado a baianidade: a alegria, a preguiça e a religiosidade.	Publicidade. Discurso. Preguiça. Alegria. Religiosidade. Baianidade
Era uma vez a liberdade	Fernanda Inácio Eduardo Guzmán	2013/Duque de Caxias/RJ	Dissertação	Experimentar algumas intuições sobre a presença ou ausência de alegria e da liberdade no contexto do construtivismo escolar, baseado em Spinoza.	Liberdade. Alegria. Potência. Construtivismo. Spinoza
Nietzsche e Rosset: Alegria, impulso à criação	Lindoaldo Vieira Campos Júnior	2013/ Natal/RN	Dissertação	Contribuir para um pensar deste paradoxo a partir das reflexões de Nietzsche e Rosset sobre a alegria.	Nietzsche. Rosset. Alegria. Impulso. Criação

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da BDTD (2016-2017).

Após a leitura desses estudos, observamos que todos tratam sobre a palavra “alegria”, sendo que cada uma com foco diferenciado.

Neves (2014, p. 10) relata que nas atividades mais corriqueiras do dia a dia foge-se desse sentimento de risco, por ser um tempo indócil e despropositado, na palavra do autor, “trágico e exatamente por isso, também cômico”. Sendo assim, por meio da literatura, os cronistas revelam a busca por uma proteção – “precaução”, atitude cada vez mais considerada imprescindível para a convivência social “[...], pois ali revelam os riscos e o medo de que os perigos se concretizem” (NEVES, 2014, p. 163).

Vivemos rodeados de surpresas boas e ruins, tornando-se, assim, o cotidiano arriscado, pois de nada temos certeza, tudo é incerto. Contudo, os cronistas encontraram uma forma de dizer para o mundo as coisas.

No trabalho de Corrales (2013) e Neves (2014), encontramos um ponto que converge, que é o ‘riso’ na forma de olhar para a vida. E nessa direção, observamos que esse trabalho discorre sobre a alegria (riso) como sentimento de fugir das aflições, que muda dependendo do tempo, do espaço e de como se encontra o estado de emoção do ser humano (CORRALES, 2013).

Já a proposta de Meire (2015) trata da imagem da Bahia e dos baianos nos gêneros publicitários a partir de estereótipos sociais que mostram a ideia de que todos são festeiros. Observamos que o discurso da alegria era principalmente o motivo das festas, produto do turismo, colocando em evidência a “alegria” do povo baiano. A pesquisa decorre de uma análise de discurso de uma revista turística.

Campos (2013, p. 20) propõe em seu trabalho

Uma tentativa de compreensão do tema da alegria na filosofia, a importância de uma análise até a relação que possui com a ideia de felicidade, o que implica, um esforço no sentido da compreensão das aproximações e diferenças que estas noções possuem no âmbito da tradição filosófica e do pensamento de Nietzsche e Rosset.

Em seu estudo, Campos (2013) tratou de entender a “alegria” na tradição filosófica, passando principalmente pelos pensamentos de Nietzsche e Rosset, refletindo sobre a alegria como impulso vital, a força maior para a vida, a vida artística, para o brincar de uma criança e sua alegria e satisfação.

A respeito da Amorosidade, foi encontrada somente uma dissertação tratando sobre esse descritor como assunto, conforme exposto no Quadro 3.

Quadro 3: Descritor Amorosidade na BDTD

Título	Autor	Ano / local	Tipo	Objetivo	Palavras-chave
A sala de aula como espaço de ressignificação da ludicidade e da amorosidade na formação humana	Elvio de Carvalho	2014/ Santa Maria/ RS	Dissertação	Contribuir com a ampliação do repertório de conhecimentos e de saberes considerados necessários para a prática docente	Formação docente. Prática pedagógica. Ludicidade. Amorosidade.

Fonte: elaborado pela autora a parti do banco de dados da BDTD

A dissertação “Era uma vez liberdade” resultou da mobilização de uma professora/pesquisadora decepcionada com as promessas de alegria e liberdade no método construtivista em que trabalhava e que buscou, por meio de pesquisa, uma esperança nas ideias de Spinoza.

Tal busca (pela alegria) se deu de forma desorganizada, algumas vezes beirando o caos. Enfim, alegria, tristeza, desejo, paixão e afeto, parecem conceitos que não são ensinados e efetivamente vivenciados em nenhuma faculdade de educação. A escola tem pressa e, portanto a aprendizagem deve ser acelerada. Cabe ao método cuidar disso (GUZMÁN, 2013, p. 11).

Guzmán (2013) destaca que suas inquietações só aumentaram com seus estudos, pois, no espaço escolar no qual lecionava na linha construtivista, o que angustiava eram os discursos progressistas, sendo que a prática se mostrava caminho contrário. Tratavam-se de práticas sem sentido, fazendo com que a alegria fosse sumindo do ambiente escolar. Neste ponto, as contribuições da professora/pesquisadora deixam transparecer a necessidade de se trabalhar com um conhecimento que deixe os alunos e professores alegres, porque seu objetivo foi o de entender Spinoza e, por meio dele, pensar a alegria e a liberdade no contexto escolar por outros meios.

De acordo com a autora, ela buscou “[...] refletir sobre a passagem da escola, e dos que lá estão de uma potência menor para uma maior, e com isso, abrir caminho para a alegria e a liberdade” (GUZMÁN, 2013, p. 74). A afetividade e a automodificação do ser humano estão intrinsecamente ligados na aprendizagem. Na escola, o contato com a cultura e com as obras-primas é uma alegria que se concretiza no prazer em adquirir conhecimento, assim: a “Alegria é a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior” (SYNDERS, 1988, p. 19).

As análises dos textos permitiram constatar que a Amorosidade e Alegria se fazem presentes na vida de várias formas e em todos os locais, mas que podem ser vistas de diferentes maneiras. Uns olham como sentimentos, emoções apenas, outros, como transcendência a partir de um aprendizado novo, de conviver com o outro e consigo.

Carvalho (2014, p. 28) entende que:

Como parte do desenvolvimento de nosso trabalho de pesquisa, nos propomos a observar a sala de aula, as práticas do professor, e, com isso, propomos algumas atividades de lúdicas com as crianças. Por acreditarmos que é uma oportunidade de interagirmos com os professores e as crianças na perspectiva de desenvolver possibilidades de uma prática mais lúdica e amorosa. [...] É possível que na medida em que as crianças se reconhecem a si próprias, no decurso dessas discussões passam a desenvolver e aprimorar sua autonomia (CARVALHO, 2014, p. 28).

Há necessidade de se ver o aluno como ser humano, portanto um ser repleto de sonhos, aspirações e sentimentos. E neste sentido, a escola carece criar condições que estimulem as crianças a exercerem a própria autonomia, por meio da observação e da interpretação do mundo, para que se tornem sujeitos conscientes e atuantes.

A organização desse “estado da questão” permitiu-nos observar o quanto as questões da amorosidade e alegria na escola estão ausentes dos trabalhos científicos do nosso tempo e o

quanto precisamos repensar a nossa prática pedagógica. A realização desse estudo contribuiu para com o processo de formação da pesquisadora que, ao analisar o mapeamento dessas pesquisas, pôde desenvolver um pensamento crítico mais apurado na identificação de lacunas que justificam uma pesquisa sobre tema pouco difundido, mas de tão expressiva importância: “amorosidade e alegria na escola”.

Dito de outro modo, o estado da questão contribuiu para a construção do resgate dessa temática na produção de um banco de dados sobre as produções para a educação, dando uma visão da necessidade dessa discussão sobre os desafios que precisam ser superados.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Com intuito de compreender a relação entre professores e alunos no espaço educacional, buscamos interpretações, opiniões e fazeres no processo pedagógico, partindo dos referenciais teóricos-metodológicos aqui explicitados.

Visando alcançar um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos, nos situamos com a pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2010, p. 98), trabalha os “[...] significados, crenças, motivações, valores e atitudes, tendo em vista uma aproximação com o objeto de estudo”. Na pesquisa qualitativa, a realidade é vista como uma “construção social” da qual o investigador participa, sendo que os “[...] fenômenos só podem ser compreendidos levando em consideração os sujeitos e seus contextos em interações recíprocas” (MINAYO, 2010, p. 98).

Lüdke e André (1986, p. 90) entendem que:

O pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nossa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 90).

Em primeiro lugar, faz-se importante ressaltar, considerando as afirmações desses autores, que a validade e fidedignidade de uma observação se dá por meio de planejamento rigoroso.

Para iniciar a pesquisa, Gil (2008a, p. 116) orienta que o pesquisador fale sobre o tema, explique seu objetivo, a entidade e a importância da participação dos sujeitos, deixando claro que será estritamente confidencial e a identidade dos participantes será mantida em anonimato.

Conforme nossa proposta, delimitamos como amostra de pesquisa entrevista com dez professores, conforme a aceitação dos convidados. O primeiro contato foi realizado com a equipe diretiva da escola para que conhecesse a pesquisa e, em seguida, foi desenvolvido o estudo exploratório.

O passo seguinte foi uma conversa com os professores para expormos a pesquisa e convidá-los a participar da mesma, com agendamento prévio para realização da entrevista semiestruturada, após o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) ser devidamente assinado pelos mesmos. Um dos critérios para a escolha dos sujeitos pesquisados foi que lecionassem em turmas diferentes. Após marcar os encontros com os professores, foi adotado o critério de acessibilidade (GIL, 2008b).

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A abordagem metodológica que norteou este estudo é a qualitativa, centrada no diálogo. Foi realizada em uma escola municipal de Lages na qual trabalham 10 (dez) professores do Ensino Fundamental Inicial. Entendemos que a visão de homem e o contexto histórico-social no qual a escola está inserida requer a concepção de uma realidade concreta, centrada na práxis, visando reflexão, ação e transformação. Para compreender como isso ocorre na escola, optamos pela realização de uma entrevista semiestruturada.

De acordo com Minayo (et al. 2010), a pesquisa qualitativa contribui aos processos e fenômenos sociais mais intensos, ou seja, procura trabalhar com depoimentos que tenham cunho significativo. Em outras palavras, caracterizamos como pesquisa interpretativa que possui certo rigor científico.

A pesquisa também é de caráter exploratório, o que, de acordo Triviños (1995), proporciona ao pesquisador maior vivência sobre certo problema. Sendo assim, o contato com a população pesquisada possibilitou a obtenção de respostas aos objetivos da pesquisa, bem como a compreensão mais ampla da realidade específica.

3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA, PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS

Antecipadamente, foi entregue o TCLE, contendo os objetivos da pesquisa de campo. A coleta de dados foi realizada a partir de contato prévio com os entrevistados e os encontros foram combinados de forma que não causassem transtorno aos mesmos.

De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 186),

[...] pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou

de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Entendemos, portanto, o estudo de campo como fundamental para mapear o local onde seriam coletados os dados, entendendo que não se pode ficar apenas no senso comum, sendo necessárias informações concretas sobre a pesquisa.

A entrevista consiste em uma oportunidade de conversa face a face, utilizada para “[...] mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes”, ou seja, ela fornece dados básicos para “[...] uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações” em relação aos atores sociais e contextos sociais específicos (CERVO, BERVIAN, 2007; MINAYO, 2008).

Minayo (2008) entende que as entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidades e se caracterizam por sua forma de organização. Assim, a coleta de dados se deu mediante realização de entrevista semiestruturada, que tem como características o roteiro com perguntas abertas, dando ao entrevistado a possibilidade de falar sobre o tema proposto.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS

Para desenvolver o estudo foram levados em conta os aspectos éticos, procurando seguir cuidadosamente o planejamento das atividades em questão. Frente à prática da ética, Fortes (2002, p. 26) entende que:

A tarefa da ética é a procura do estabelecimento das razões que justificam o que devem ser feitos. A ética pode ser considerada uma questão de indagações e não normatizações do que é certo e do que é errado. Os atos éticos são exclusivos dos seres humanos, realizados por sujeitos éticos. Estes devem ter liberdade de pensamento, sem serem coagidos por forças internas ou externas. Os atos devem ser livres, voluntários ou conscientes.

Com o intuito de manter o compromisso com os aspectos éticos e morais envolvidos neste estudo com seres humanos, vale ressaltar que comentar sobre ética significa falar de liberdade e de responsabilidade.

De acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, Capítulo IV:

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

Entende-se por Processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida (SISTEMA DE LEGISLAÇÃO DE SAÚDE, 2012).

Cumpramos lembrar que o projeto foi submetido à plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, sob o registro nº 65102417.0.0000.5368, garantindo a responsabilidade ética do levantamento e uso dos dados coletados.

Situamos também que os sujeitos convidados a participar da pesquisa têm o livre arbítrio de recusar o convite ou desistir a qualquer momento. Para garantir o sigilo dos envolvidos foram adotados codinomes, escolhidos pelos participantes, com base em suas características pessoais.

A pesquisa foi regida pelos procedimentos éticos estabelecidos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que normatiza e regulamenta estudos envolvendo seres humanos. Os riscos foram/são ínfimos, sendo as implicações o tempo para que o entrevistado pudesse responder a entrevista ou que a proposta não fosse compatível com os interesses do entrevistado, havendo algum desconforto psicológico (estresse emocional, culpa, perda de autoestima). Caso alguma dessas situações viesse a ocorrer, o participante seria encaminhado ao setor de psicologia da UNIPLAC. O benefício que a pesquisa pode proporcionar é o de trazer possibilidades de mudanças no trabalho pedagógico, principalmente nas relações afetivas entre os professores e alunos para o desenvolvimento de um espaço mais amoroso, que se torne um espaço escolar feliz.

O critério de inclusão de sujeitos nesta pesquisa foi o de que poderiam participar professores em serviço no Ensino Fundamental Inicial da escola municipal onde foi desenvolvida a pesquisa no ano de 2017. Foram excluídos da pesquisa aqueles que não estavam nessa condição.

A análise e interpretação dos dados coletados constituem-se, ambas, no núcleo central da pesquisa (LAKATOS, MARCONI, 2010).

Esta pesquisa teve como procedimento os passos da operacionalização de análise de conteúdo proposta por Minayo (2008), e se divide em ordenação dos dados, classificação e análise final dos mesmos. Dentre a perspectiva qualitativa, incluem-se categorização, inferência, descrição e interpretação, procedimentos que não ocorrem de forma sequencial, mas que se entrelaçam ao longo da reflexão para a composição do texto.

Iniciamos o trabalho de campo agendando encontros com os professores para a realização das entrevistas. A princípio seriam realizadas 10 (dez) entrevistas, mas, frente à impossibilidade de alguns, ocorreram 8 (oito) encontros com professores para a coleta dos dados.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, contendo questões abertas¹². O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE¹³ foi apresentado e assinado por todos os participantes da pesquisa. Como instrumento de memória para esses registros, foi utilizado o gravador de voz. Após a coleta, iniciamos a análise de dados, que se deu nos seguintes passos.

Primeiro foram feitas as transcrições das gravações, para começar o mapeamento do material. A segunda etapa foi a classificação dos dados. “No processo classificatório, o pesquisador separa temas, categorias ou unidades de sentidos, colocando as partes semelhantes juntas, buscando as conexões entre elas, e guardando-as em códigos ou gavetas” (MINAYO, 2006, p. 358).

Após muitas leituras, passamos a identificar os assuntos e a fazer relações entre os achados. Posteriormente, esses temas foram agrupados por cores diferentes e foram definidas as seguintes categorias: “conhecimento pertinente”, “amorosidade”, “alegria e afetividade”, “regras de comportamento”, “responsabilidade e família”.

Definidas as categorias, passamos a ler e sublinhar as falas transcritas e, na sequência, a interpretação dos dados. Depois, realizamos a interpretação dos mesmos, relacionando-os com o referencial teórico e completando, desse modo, a análise do conteúdo.

¹² Apêndice 3.

¹³ Apêndice 1.

4 DESVELANDO OS PRINCÍPIOS DA AMOROSIDADE E DA ALEGRIA: O OLHAR ATENTO DOS PROFESSORES

Esse capítulo tem três tópicos correspondente aos objetivos específicos propostos para a pesquisa. Das entrevistas aplicadas aos professores se destacaram unidades de registros e de sentidos que podem ser melhor compreendidas a partir de cada objetivo específico previamente proposto para a pesquisa.

Dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados para esta perspectiva qualitativa foram seguidos: a *categorização*, a *inferência*, a *descrição* e a *interpretação*.

O caminho trilhado pelas pesquisadoras foi o da Análise Temática de Conteúdo que, de acordo com Minayo (2008), desdobra-se nas etapas: 1. pré-análise e exploração do material, 2. codificação das unidades de registros por cores diferenciadas para o tratamento dos resultados obtidos e, 3. interpretação dos mesmos.

Para a etapa da exploração do material, as pesquisadoras buscam encontrar categorias ou palavras significativas. A categorização, para Minayo (2008), consistiu num processo de redução do texto a expressões significativas. A Análise Temática tradicional trabalha inicialmente esta fase, recortando o texto em unidades de registro que podem ser palavras, frases, temas e acontecimentos relevantes para pré-análise.

As unidades de registro compõem as categorias teóricas ou empíricas responsáveis pela especificação do tema e, a partir delas, o analista propõe inferências e interpretações tendo como base o quadro teórico desenhado previamente (MINAYO, 2008). A condução dessa análise nesta dissertação se deu conforme os objetivos específicos traçados para a pesquisa e os professores foram nomeados a partir de nomes originários do latim e do grego que se associassem à proposta deste estudo. Desse modo, os codinomes dos sujeitos da pesquisa foram assim definidos: Letícia, do latim *laetitia*, significa “Alegria”; Beatriz, do latim *beatus*, que significa “Feliz”; Amanda, do latim *amando*, que significa “Amável”; Clara, do latim *clarus*, que significa “Brilhante”; Karina, do grego *aikaterhine*, que significa “Carinhosa”; Sandra, do grego *alexandros*, significando “Protetora da humanidade”; Caio, do latim *caius*, cujo significado é “Contente”; Joyce, do latim *judocus*, que tem por significado o “Elogio”, todos eles adjetivos associados a princípios da amorosidade e da alegria.

4.1 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UM CONHECIMENTO PERTINENTE

Nesse subcapítulo apresentamos como os professores utilizam as estratégias pedagógicas no seu trabalho. Para chegarmos a essa leitura, os professores tiveram oportunidade de relatar sobre as estratégias utilizadas em sala de aula. Muitas delas vieram associadas à ideia de “conhecimento pertinente”. Entendemos que os saberes disciplinares e fragmentados ofuscam a possibilidade de um conhecimento que Morin chama de “conhecimento pertinente”. Essa categoria teórica, para Morin (2001, p. 15), caracteriza-se como sendo aquele [...] “capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”.

De acordo com a professora Alegria, ao trabalhar o conteúdo de ciência, ela utiliza do próprio corpo para estabelecer as relações. Isso porque, entende ela:

[...] o funcionamento do corpo, para que serve os órgãos que eles têm no corpo, aonde tá localizado e isso eu percebi que eles se atem porque eles sabem que tem neles e querem saber pra que servem, então eles se interessam muito. Houve mais interesse, muito mais que o português, a matemática, porque é uma coisa que é deles, tá neles, do corpo deles, então a gente percebe que eles estão mais curiosos nesta área (Professora Alegria).

Nesse depoimento, observamos uma estratégia pedagógica associada a um conhecimento pertinente, pois avança e investe no desenvolvimento da capacidade do aluno de contextualizar e englobar.

As professoras Amável e Brilhante, antes de colocarem em prática suas atividades, fazem um diagnóstico da turma, também como forma de conhecer o contexto de seus alunos.

Diz a professora Amável: “Bom, primeiro faço um diagnóstico com eles né, pra analisar como eles tão, que eles já chegaram sabendo, que eu preciso trabalhar pra ir começar o planejamento”.

A professora Brilhante também inicia “[...] diagnosticando a turma. [...] E depois, eu acho assim que você vai trazendo uns recursos, vendo o que eles precisam no momento né”.

A finalidade desse trabalho é identificar a pertinência do fazer pedagógico e dos instrumentos de planejamento, metodologia e registros para a consolidação de uma ação docente pautada na ação-reflexão-ação. Portanto, observamos o papel do professor no processo educativo como mediador capaz de assegurar ao aluno seu direito de aprender e a se desenvolver, considerando suas limitações e capacidades, sem perder de vista as possibilidades apresentadas pela sociedade.

Nessa perspectiva, o professor assume um papel essencial, não de transmissor de informações, mas, sobretudo, reflexivo, ao eleger situações que possibilitem ao sujeito encontrar naquilo que já sabe elementos para desvendar e buscar o que ainda não conhece.

Lembramos, ainda, que é nesse espaço de troca entre professor e aluno que ocorre um crescimento coletivo, respeitando as diferenças individuais e as possíveis trocas, em que todos crescem com seus erros e incertezas.

Por outro lado, a professora Alegria ressalta que nem tudo sai conforme o planejado para as aulas, pois, “[...] uns têm mais dificuldade [...] você tem que mudar a maneira de explicar os exercícios, os exemplos, a gente sempre tá, nunca é 100% do que foi planejado, né?”

Esse relato nos faz repensar os propósitos da escola em relação à produção do conhecimento pertinente, o que inclui alguns redirecionamentos. Os professores precisam estar atentos às metodologias de ensino e estratégias pedagógicas utilizadas que permitam ao aluno aprender a pensar e a produzir conhecimentos contextualizados e com sentido.

Morin (2001) defende uma organização de educação escolar orientada pelo paradigma da complexidade, tendo como meta o desenvolvimento de ‘uma cabeça bem-feita’, uma habilidade geral para compreender e enfrentar os problemas, para contextualizar e globalizar os saberes e que leve em conta os princípios organizadores do conhecimento complexo responsáveis por religar os saberes e lhes dar sentido. Esse é o grande desafio para a nova função da escola: ensinar a pertinência dos conhecimentos.

No encaminhamento de uma contextualização, a professora Feliz observou que é

[...] claro que a realidade de alguns alunos é diferenciada às vezes, mas tem que sempre possibilitar um caminho que busque sempre o objetivo, focando sempre, porque não adianta ter mil estratégias, então não posso ter apenas uma, tenho que ter várias, sempre uma carta na manga, porque um dia ele está bem, no outro ele pode ter tido um problema e vir de uma outra forma pra escola né. Ter sempre um outro caminho a seguir né? (Professora Feliz).

Esse depoimento traz a ideia de que o professor deve dispor de várias estratégias tendo em vista o imprevisto cotidiano da sala de aula. Sendo assim, é necessário saber lançar mão delas à medida que mudanças ocorrerem. Na mesma tônica, Feliz destacou uma experiência que vivenciou:

É, na verdade eu tive um aprendizado muito grande com um aluno que era usuário de droga, não neste ano, mas no ano anterior. Então o que tinha acontecido o dia que ele chegava completamente transtornado, então eu tinha que ir diretamente na afetividade né, eu tinha que realmente trabalhar com o coração, claro sem deixar os demais, sem deixar que ele atrapalhasse na atividade, sempre focando nele, partindo sempre dele para os outros né. No início foi mais difícil partindo dele, por causa da agressividade, alguns objetos que ele levava né. [...] Cada dia é um desafio diferente (Professora Alegria).

São observações importantes, pois nos leva a pensar não só nos imprevistos que ocorrem na sala de aula, mas também nas emoções subjacentes. Afinal, como lidar com a questão das drogas e da agressividade? Por mais que as estratégias pedagógicas apoiem os professores, existem intercorrências mais difíceis. Como destaca Freire (1998, p. 29),

“percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. E isso envolve o acolhimento e a amorosidade para um convívio social harmonioso.

Todavia, diz Morin (2015), a complexidade não diz respeito apenas a quantidades de unidades e interações que desafiam as nossas possibilidades de planos, ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num sentido tem sempre contato com o acaso. O pensamento complexo procura lidar com a incerteza, sem abandonar a certeza, portanto, trata do caos e da desordem, sem esquecer da organização e da ordem. Enfim, é o pensamento preocupado em reunir, contextualizar, globalizar e, concomitantemente, reconhecer o singular, o concreto, o individual e as necessidades de cada um.

Assim as pessoas precisam repensar e reformar o pensamento, buscando novas maneiras de se trabalhar a produção do conhecimento que levem em conta as incertezas resultantes das mudanças e emergências do contexto.

Morin (2011) propõe refletirmos a partir da incerteza, considerando-a um elemento indissociável da vida em suas inúmeras manifestações. Acolher o incerto significa aceitar o desafio incoerente de conceber a imbricação entre certeza e incerteza, afirmação e contradição, previsível e imprevisível, ordem e desordem; enfim, instiga a ver as possibilidades de aproximação entre as várias realidades separadas, disjuntadas, isoladas e fragmentadas, mas que, no paradigma complexo, podem ser religadas.

Morin (2015, p. 13) chama novamente nossa atenção:

São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo↔sociedade↔natureza.

Este momento entendemos importante para se catalisar mudanças educacionais, transformar a maneira como pensamos a escola, a educação e a própria vida. A professora Protetora da humanidade destacou na sua fala que o profissional que está em sala de aula tem que estar atento a tudo o que se refere ao seu aluno, não só ao conteúdo:

[...] não adianta você chegar ali ter o conteúdo pronto e não tá observando e percebendo quem é aquele serzinho que está ali na tua frente, quais são as necessidades dele e a onde você pode estar atuando. Observo eles também, até mesmo porque estou aqui na escola há cinco anos e é interessante isso porque você conhece os alunos em vários aspectos, não só no pedagógico (Professora Protetora da Humanidade).

Todavia, a mesma professora - Protetora da Humanidade -, ao falar sobre o espaço de convivência de sala de aula, onde os alunos possam ter um momento de aprendizagem com significado e interação, destaca que “[...] tem que ser bem dentro da realidade, mesmo que você trabalhe o lúdico, [...] a ludicidade é no caso a metodologia, o objetivo é a realidade de mundo, de sociedade, fazer perceber o que é bom, o que não é”.

Dessa forma, a referida professora dá destaque à reflexividade. Ao propor uma estratégia de ensino com possibilidades de aproveitamento do lúdico na metodologia, do fazer docente, é preciso garantir a reflexão por parte dos envolvidos no processo.

A formação inclui propostas lúdicas que valorizem a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a autonomia e o respeito, proporcionando aos professores e alunos outras experiências que oportunizem a reforma do pensamento. Estratégias utilizadas para um trabalho pedagógico incluem a exploração de novas práticas no espaço escolar com vistas à ludicidade para a construção da aprendizagem (FREIRE, 2002).

Morin (2003) ainda dá destaque à proposta desse tipo de trabalho de modo a oportunizar vivências ao processo do aprender, de modo que alunos e professores possam se colocar no lugar do outro, investindo, assim, na interdisciplinaridade enquanto atitude que permita brotar a amorosidade e alegria de modo a contribuir com o outro.

Mulheres e homens somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. 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. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 2002, p. 77).

Freire (2002) lembra que o professor tem a necessidade do exercício de uma ação pedagógica permeável a mudanças. Ele deve ter uma postura crítica que lhe permita, após identificar os erros, promover mudanças reais que levem a melhoria das condições de vida de cada um na sociedade. Ainda segundo o autor, “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2002, p. 46).

Dois outros professores relataram a importância de ouvirem os alunos, deixarem que os mesmos relatem o que sabem para, então, partir para o planejamento, conhecer o saber do aluno, tendo assim uma relação mais próxima, de confiança, e agregando sentido para as atividades realizadas por eles.

[...] conversar mais com eles, pode ajudar a trazer eles para o seu lado, daí vai fazer mais sentido para eles fazerem aquilo ali, até nos trabalhos que faço penso será que vão gostar? (Professor Contente).

[...] eles falam primeiro e eles ficam muito felizes assim de poder falar. Então eu já sabia o que né me trouxeram de casa qual foi o conhecimento que eles trouxeram que eles sabiam para daí eu fazer o fechamento. (Professora Carinhosa).

Freire (1996; 1987) acredita no professor como sujeito ativo, capaz de coordenar a ação educativa, e que a escola seja um espaço de diálogo. Uma educação apta a ouvir as pessoas, permitindo-lhes participar dessa realidade, transformando-se e o que está a sua volta, pois a escola é um espaço privilegiado para pensar, para acontecer o ensino e aprendizagem.

Portanto, a relação professor e aluno, na partilha de suas experiências pelo diálogo, abre caminhos para um convívio amoroso e alegre. O diálogo implica reconhecimento do outro, respeito, liberdade e autonomia, oportunizando uma educação transformadora, complexa.

Como entende Assmann (2012, p. 22):

O mundo se está transformando numa trama complexa de sistemas aprendentes (um agente cognitivo que se encontra em processo ativo de estar aprendendo). Falar hoje de nichos vitais – e não há vida sem nichos vitais – significa falar de ecologias cognitivas. De ambientes propiciadores de experiências do conhecimento.

Entretanto, sabemos que a escola nem sempre é um lugar prazeroso. Muitas vezes, também é espaço onde as relações sociais antagônicas e contraditórias se mostram. Por isso a necessidade de intervenção e ação, quando o professor precisa reintroduzir o princípio de que todo o conhecimento pode estar relacionado com o prazer, pois quando a satisfação está ausente, a aprendizagem pode se transformar num processo mecânico e vazio.

O modelo linear vigente na educação faz, ainda, com que haja separação entre tudo o que compõe a nossa realidade. Em certos casos, restringe o conhecimento a uma simples informação. Entretanto, a educação não está separada da vida social, nem dissociada de suas mazelas, por isso não pode ter conteúdos programáticos descontextualizados, porque um conhecimento vem sempre associado a múltiplos acontecimentos, a variados contextos. Outro ponto importante para se pensar o conhecimento pertinente são “as relações entre o todo e as partes”.

Para Morin, o global é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo organizacional. A sociedade é mais que um contexto, é o todo organizador e desorganizador, e dela fazemos parte (2011, p. 34-35). E em casos como esse que foi citado, é preciso acolher para integrar o aluno que chega sob o efeito de drogas ao global, pois é também de responsabilidade do professor.

4.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BASEADAS NOS PRINCÍPIOS DA AMOROSIDADE E ALEGRIA: UMA NOVA PROPOSTA PARA O COTIDIANO ESCOLAR?

Neste item destacamos as estratégias pedagógicas relacionadas aos princípios da amorosidade e alegria utilizadas em sala de aula.

Dos relatos brotaram reflexões relativas à amorosidade e alegria como estratégias pedagógicas de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Os professores entrevistados relacionaram ainda questões que tangenciam a afetividade, bem como atenção e distinção no acolhimento das crianças.

A professora Alegria, ao ser questionada sobre como incentivar práticas de amorosidade e alegria para se obter boas relações em sala de aula, destacou suas dificuldades:

[...] geralmente em sala de aula a gente só reforça a parte da amorosidade familiar e essa amorosidade familiar tá sendo não sei se deixada de lado, falha, esquecida e então aqui a gente tá tendo que incluir a amorosidade, não só reforçar. Tem muitos alunos que são bem individualistas e possessivos (Professora Alegria).

Assinala que muitos comportamentos observados em sala de aula têm sua origem no convívio familiar, ou seja, são construídos por meio de relações que nem sempre cultivam a amorosidade. Maturana lembra que o ser humano passa por dois grupos muito importantes ao longo de seu processo vital; primeiro a família, o grupo social organizado com o qual todo ser humano estabelece suas primeiras relações de conversação. É nela que as primeiras aprendizagens acontecem. O segundo grupo social que a criança conhece tão logo começa o processo educativo organizado é a escola. É onde participará da educação escolar.

Nestes dois espaços a criança se relaciona, prioritariamente, com pessoas adultas. Na família, com o pai e a mãe, depois com os irmãos mais velhos, se eles existirem, e/ou outros parentes que podem morar na mesma casa. Na escola irá, certamente, conviver com outras crianças. No entanto, quem organiza este espaço de convivência são os professores, no caso, também adultos. Nesse sentido, é fácil perceber onde queremos chegar com este raciocínio. Trazemos novamente para a cena o que foi apresentado das ideias de Maturana (2002), de que uma criança que cresce no respeito por si mesma e num ambiente de cooperação, acolhimento e amorosidade será capaz de aprender qualquer coisa e construir todas as habilidades e competências que desejar quando adulta. Seu aprendizado será tão mais prazeroso quanto mais amor e alegria tiver seu ambiente de coexistência. Não nos esqueçamos que as crianças não nascem nem amando nem odiando ninguém. Elas vão amar ou odiar na mesma medida, e proporção, em que forem amadas ou odiadas. Como afirma Maturana (1995, p. 15):

Não nascemos nem amando nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso? Como o ser humano é capaz de odiar com tanta virulência, a ponto de destruir os outros, mesmo à custa de sua própria destruição na tentativa? Ele começa a aprender isso já na sua própria família? (MATURANA, 1995, p. 15).

A professora Brilhante deu destaque à necessidade de se incentivar a amorosidade e a alegria na sala de aula tendo em vista a construção de uma boa convivência com o grupo: “[...] é você tratar aquela pessoa com paciência”; “[...] você tem que ensinar naquele dia e vai ter paciência para ensinar o amigo”. A professora Brilhante comenta que a escola está assumindo muitas funções que seriam da família, por entender ser importante para a formação do sujeito de uma sociedade. Para ela,

a escola poderia né, não ser responsável por partilhar, ensinar várias questões, mas hoje a família muitas vezes se exime dessas situações né, é quando você chama até um pai porque um filho diz uns palavrões bem, bem inadequados, e o pai diz: mas só isso! E temos que mediar, dizer que não é por aí, que eles não podem falar dessa forma. Tem que ensinar coisas que não é tanto nosso papel, mas é necessário (Professora Brilhante).

Entretanto, já se sabe que a escola sozinha não consegue garantir uma boa educação aos alunos, por outro, os pais sozinhos também não conseguiriam educar de forma integral as crianças e adolescentes. Dessa forma, família e escola precisam formar uma parceria fundamental. E para que isso realmente se constitua, escola e família precisam, antes, procurar entender o que pode fazer a família e o que pode fazer a escola para o desenvolvimento humano.

A professora Brilhante destaca ainda que o aluno:

[...] tá vindo para escola só com os direitos, eu tenho direito de estudar, eu tenho direito de uniforme, eu tenho direito a ter a melhor carteira, eu tenho direito a recreio, eu tenho direito a merenda, mas os deveres? [...] eles tão vindo pro ambiente escolar sabendo só dos seus direitos, os seus deveres estão ficando alheios. [...] eu procuro trabalhar com a realidade da comunidade assim, esse ambiente têm, eles também querem saber a nossa realidade (Professora Brilhante).

Esse depoimento permite-nos uma reflexão sobre direitos e deveres dentro da escola e ainda sobre a importância da aproximação entre pais e escola para que numa parceria possam enfrentar com mais sucesso essa discussão.

Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2010, p. 101).

Portanto, a escola é espaço do saber sistematizado. Ela permite ao aluno o acesso ao conhecimento elaborado que, em articulação com o senso comum, possa lhe permitir uma educação para a vida, em outras palavras, contribuirá para o acesso ao saber organizado de áreas específicas. A família, por sua vez, tem como principal papel a socialização dessas

crianças, inculcando-lhe valores a serem seguidos para a vida. Importante frisar que as duas instituições trabalham com objetivos distintos, pois preparam as crianças para o mundo que as cerca.

A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2010, p. 101).

Assim, percebemos que a escola e família são espaços distintos. Apresentam aspectos comuns e divergentes, têm a função de preparar os sujeitos para a vida social, econômica e cultural, mas discordam nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar.

Para Oliveira e Araújo (2010), o modo como a família vem conduzindo a relação entre educação e o social está provocando um certo conflito entre os valores coletivos e individuais. Em outras palavras, não está havendo congruência na organização familiar e os objetivos escolares.

Com isso, a escola, em cooperação com a família, pode ampliar sua ação, construindo junto aos alunos valores sociais, mas marcada por uma característica crítica, participativa e produtiva. Assim, as autoras descrevem o cuidado que precisamos ter, pois entra também nessa questão o lado emocional e afetivo que a escola observa principalmente no fracasso escolar e disciplinar. Esse cuidado é necessário pois alguns podem levar “[...] esse discurso para dentro da sala de aula e passam, em um processo naturalizado por todos, a avaliar e analisar o comportamento dos alunos” (OLIVEIRO, ARAÚJO, 2010, p. 102).

Ao falarem sobre a convivência em sala de aula, os professores Amável, Protetora da Humanidade e Contente relataram que muitas das coisas que acontecem em sala de aula, como agressividade, falta de afeto, ansiedade e falta de diálogo, são decorrentes do convívio familiar.

[...] alguns fatos que acontecem em casa, se acontece alguma briga com pai e mãe, sei lá, alguma coisa que não tá legal, às vezes eles chegam chateados na sala (Professora Amável).

Eu acho que vem lá de casa, lá do meio, [...] às vezes você vai lá percebe aquela criança agressiva em sala de aula. [...] E não tem como a criança separar essa situação, [...] antigamente a criança recebia educação em casa e vinha buscar o conhecimento na escola, hoje não, a escola não tem como, eu sei que deveria ser só uma função a do conhecimento, a gente está aqui para mediar, mais não podemos fazer só isso, temos que fazer os dois (Professora Protetora da Humanidade).

[...] não sei se estou certo, mas eu acho que muitas vezes a questão de os alunos não saber conviver dentro da sala de aula é que muitas vezes já não tem convivência dentro de casa. Não tem esse conviver, esse afeto entre as pessoas dentro de casa e daí chega na sala de aula vão ser o que são em casa muitas vezes (Professor Contente).

Observamos nas falas dos professores que ao vivenciarem momentos de indisciplina com/sem agressividade física, mas muitas vezes com agressões verbais, tentam sempre por meio do diálogo encontrar meios para melhorar aquele momento e ajudar o aluno. Entendem que se a família não tratou de alguns valores fundamentais para a socialização das crianças, os professores acabam por assumir as duas funções de educar e ensinar o conhecimento científico. “Você mostra o caminho, você mostra realmente a alegria, você tem um ambiente que propicie alegria. [...] O ouvir sempre prevalece” (Professora Feliz).

Maturana (1998), autor cujo pensamento nos acompanha nessa reflexão, fala do amor como fundamento do social, o modo de conviver uns com os outros. Em outro momento, define o amor como o surgimento da linguagem, que se estabelece na convivência.

As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso, a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão (MATURANA, 1998, p. 22-23).

Professores e alunos, ao relativizarem o seu saber, abrem espaço para aprenderem juntos, mas é o professor o mediador na construção de um cenário que os levem para o conhecimento e aos valores sociais para a boa convivência. A escola constitui-se como um espaço de interações e desafios voltados à aceitação do outro como legítimo outro (MATURANA, 1998).

Ao viver em comunidade, estabelecemos espaços de convivência a partir de relações no emocionar-se. O comportamento humano é influenciado pelo contexto em que se situa e, nessa concepção, para entender o aluno, é preciso entender as condições contextuais em que este se encontra. Se acontecer o amor, também acontece a socialização. Assim, a aprendizagem na cooperação e no acolhimento necessita de uma conversação que tenha como base o linguajar da amorosidade (MATURANA, 1998).

Isso nos leva à pergunta: a amorosidade e a alegria surgem como uma nova proposta para a renovação da escola?

Podemos pensar como resposta que amorosidade e diálogo, ao oportunizarem a plenitude o processo de humanização, colocam os seres humanos numa teia de relações com os demais. E isso pode acontecer na escola, porque, conforme aponta Freire (1996, p. 96):

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua sala é um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam por que acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Ao invés de detentor do saber, o professor assume o papel de mediador, alguém que acompanha e participa do processo de aprendizagem do aluno. Assim, “[...] o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar” (FREIRE, 1980, p. 23). Pode-se pensar, então, que a prática pedagógica do professor se torna ainda mais complexa quando o professor assume também o papel de mediador de emoções. A mediação passa a ser considerada como uma prática incorporada e não como uma técnica de intermediação ou facilitação. “No campo da educação, a mediação de conflitos, a intervenção e o diálogo se fazem cada vez mais necessários, mas, até bem pouco tempo, era comum encontrar prescrições que aconselhavam a evitar tratar as expressões emocionais na educação (ARRUDA, 2012, p. 297).

Maturana também aponta a emoção como importante elemento de nossa corporeidade, ou seja,

[...] vivemos em uma cultura que desvaloriza as emoções e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção que constitui nosso viver humano e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. [...] Emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos (MATURANA, 1998, p. 15).

Compreendemos, a partir de Maturana, que a emoção é um dos componentes essenciais da ação pedagógica. E as emoções geradas em diferentes espaços da vida social do aluno aparecem em sala de aula. Por isso, precisamos perceber o ser humano em toda a sua inteireza, para ver e dar espaço à criatividade, à alegria, ao amor e resgatar o prazer em aprender, ou como diz Assmann (2012): “Reencantar diante da vida e do mundo. Dar lugar a pedagogia das certezas, por uma pedagogia de perguntas”.

A professora Alegria por sua vez, ressalta que as atividades que deixam as crianças mais alegres são as “atividades lúdicas”, explicando-as como momentos nos quais os alunos “[...] não precisam copiar tanto [...] que não exija tanto do raciocínio, da leitura, mais assim jogos, atividades de montar, desenhos, filmes, atividades que não exijam tanto do copiar, do ler, assim mais o brincar” (Professora Alegria).

Essas colocações nos levam a refletir: estariam nossas escolas ainda dentro do paradigma conteudista? Morin nos chamou atenção sobre esse fato, dizendo que a escola deve ensinar sobre a vida, a condição humana, nas suas palavras, “[...] conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (MORIN, 2011, p. 43).

O autor defende a reforma na educação para que possamos enfrentar as incertezas da vida. Que sejamos capazes de entender o outro e o que acontece em nossa volta e que a escola (conhecimento) esteja mais presente em vida. Isso significa fazer com que as ciências que estão fragmentadas sejam religadas, reduzindo, assim, a visão conteudista para podermos

oportunizar aos alunos ensinamentos para vida, é aprendermos a ensinar o contexto, a termos uma visão do todo, e não apenas um aspecto desse todo.

O ser humano é complexo demais para ser reduzido a um único ponto. Não somos seres sociais, ou biológicos ou emocionais, somos todas essas condições juntas (MORIN, 2011).

A sociedade atual não concebe mais sujeitos passivos, em todos os sentidos, e é exatamente o que o ensino conteudista produz: alunos passivos, que absorvem as informações que depois serão cobradas e serão esquecidas, por terem sido transmitidas com muita rapidez e superficialidade.

Nesse caminho, Morin e Freire defendem o pensamento complexo para que o ensino seja compartilhado com o aluno, que seja prazeroso tanto para o ensinante como ao aprendiz.

Morin (2015) chama a atenção para a reforma do pensamento em sala de aula, espaço cheio de complexidades e diversidades, sejam culturais, econômicas ou sociais. Assim, pode oferecer mais condições de contextualizar, compartilhar, por consequência, mais possibilidades de aprendizagem.

Brincar é coisa séria para a infância e é por meio de brincadeiras que as crianças criam e aprendem. Como enfatiza Morin (2011), somos seres cósmicos e terrestres, temos múltiplas necessidades, nos sentimos afetados pelo prazer do toque do outro, assim como temos uma cultura de corresponder ou nos omitir a essa interação afetiva. A vivência de correr no pátio da escola brincando de pega-pega, por exemplo, causa diversas reações de diversão, alegria e amizade deste grupo de alunos, cujos risos costumam ser altos e estridentes na hora do recreio, na aula de educação física e/ou outra atividade escolar.

Do mesmo modo, outras atividades lúdicas dentro da sala de aula, que trazem descontração, também nos revelam “[...] a diversidade de estilos, de metodologias de ensino e técnicas de aprendizagem [que] favorecem a circulação de ideias e o fluxo de informações, o que permite o alcance dos objetivos pedagógicos enriquece qualquer dinâmica”, como diz Moraes (2003, p. 218). Essas variedades de atividades que os professores utilizam em seus planejamentos enriquecem muito as aulas com expressões e compreensões, oportunizando experiências individuais que, no coletivo, ficam mais ricas e se completam dando uma nova vida às aulas.

Neste processo, a afetividade ganha destaque, pois acreditamos que a interação afetiva ajuda a compreender e modificar as pessoas bem mais do que um conteúdo repassado

mecanicamente. Esta ideia ganha adeptos, ao colocar as atividades lúdicas no processo do desenvolvimento humano.

Os professores dão ênfase às metodologias que se alicerçam no brincar, no facilitar as coisas do aprender por meio do jogo, da brincadeira, da fantasia, do encantamento. A arte-magia do ensinar-aprender (ROJAS, 1997) permite que o outro construa por meio da alegria e do prazer de querer fazer.

Em todas as fases da vida dos seres humanos o brincar está presente, tornando especial a sua existência. De alguma forma o lúdico se faz presente e adiciona um ingrediente indispensável na relação entre as pessoas, possibilitando criatividade, amorosidade e alegria. É preciso compreender a indissociabilidade entre educar e brincar para que possamos promover uma ação pedagógica sistêmica acerca do desenvolvimento de crianças e adolescentes, respeitando e oportunizando situações de aprendizagem significativas.

Os professores Brilhante, Amável, Contente, Protetora da Humanidade e Carinhosa destacam que utilizam a ludicidade como estratégia pedagógica, porque possibilita um ambiente mais prazeroso. Como diz uma delas, “[...] sentarem um atrás do outro, quadro, giz, isso acho que deixa eles insatisfeitos. [...] com o 5^a ano eu fiz cartazes, vieram para o laboratório para pesquisa, eles ficaram alegres, felizes de fazer isso de sair daquele ambiente deles” (Professora Carinhosa). Este depoimento mostra que os alunos gostam sim de trabalhar, não se negam, desde que não fiquem na mesmice. Freire (1996), por sua vez, alerta crianças e jovens que estudar é um “ato sério”, no qual a alegria não pode ser confundida com a “alegria fácil do não-fazer”.

[...] estratégias são jogos, então que motivem elas a quererem aprender. [...] buscando o que realmente chama atenção deles. [...] é algo que eles ficam felizes né, e essa parte da ludicidade é uma coisa que contribui muito com aprendizagem deles, [...] embora nem sempre a todo o momento que possa incluir ou a gente não sabe incluir a todo o momento (Professora Brilhante).

[...] é mais a questão do lúdico, [...] é uma questão mais descontraída (Professor Contente).

[...] é muito lúdico, [...] através de brincadeira, recreação. [...] nem sempre a gente consegue atingir o objetivo, eu tenho uma aluna, já tentei várias coisas e não estou conseguindo trazer ela pra dentro da brincadeira, pra ela realmente curtir, ela fica sempre paradinha [...] ela é totalmente apática, sem reação, ela é bem quietinha (Professora Protetora da Humanidade).

Para Vygotsky (1991), o brincar é uma atividade humana criadora, em que imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação por parte das crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos. Isso reforça a importância da ludicidade para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade escolar.

Assim, aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer, os quatro pilares da Educação para o século XXI citados por Morin (2011), tem estreita relação com a corporeidade e a

ludicidade. A educação não pode se concentrar em uma das dimensões do ser humano. Faz-se necessário que se contemplem as dimensões cognitiva, física, intuitiva, criativa, afetiva, ética e espiritual, observando-se tanto o individual quanto o coletivo, o que implica conhecimento de si e do outro. Uma visão integradora é o eixo central da ludicidade considerando a complexidade proposta pelo autor.

Por meio do lúdico, a criança canaliza suas energias, vence suas dificuldades, modifica sua realidade, propicia condições de liberdade da fantasia e a transforma em uma grande fonte de prazer. E isso não está apenas no ato de brincar, está no ato de ler, no apropriar da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. A ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir os conteúdos no ensino de matemática, fundamentos nos interesses daquilo que pode levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado (PINTO, TAVARES, 2010, p. 231).

Um dos professores entrevistados observou que quando há sentido e significado no que trabalhou com seus alunos “[...] eles sentem satisfeitos quando se percebem que entenderam, que não fizeram no automático, ou na cópia, ou na cola do colega, que eles entenderam o que foi feito. A maioria percebe o seu avanço”, diz a Professora Alegria. E assim analisamos que naquele momento os alunos estão alegres, pois como diz Snyders (1988), quando compreendemos ficamos alegres, nos dando impulso para agir a partir do que aprendemos.

A professora Feliz destacou que as boas relações em sala de aula também podem ser estabelecidas por meio de “[...] **elogios**, se eu tenho um aluno triste eu não posso isolar ele, eu tenho que cativar ele, conquistar ele, a confiança dele, pra ele conseguir, quando o aluno tem alguma dificuldade o que acontece ele se fecha no mundinho dele [...]”.

[...] eu tenho que aparecer com algumas soluções né, são as estratégias né, eu tenho que **ter caminhos**, sempre caminhos **diferentes, oferecer possibilidades** pra que ele sinta prazer em aprender. Ele não veio aqui porque ele tem que aprender, ele veio aqui porque ele quer aprender, mostrar pra ele porque é importante [...] (Professora Feliz).

A responsabilidade do professor como mediador de conhecimento e de relações é muito importante nesse momento, pois ao dar atenção para a emoção e a subjetividade dos alunos, está oportunizando uma relação humana, tecendo o ser e o fazer (ARRUDA, 2008).

Para entender um pouco o conceito da prática da mediação, Arruda (2008) buscou auxílio nos ensinamentos de Freire (1996):

As construções teóricas de Paulo Freire mostram-nos que o educador (como mediador) também se coloca como aprendiz, aquele que aprende enquanto educa. Não há ninguém que possa ser considerado definitivamente educado ou definitivamente formado para ser mediador (ARRUDA, 2008, p. 16).

Nessa compreensão, o professor faz a reflexão a partir das próprias ações para desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem aos alunos uma aprendizagem

significativa, pois no paradigma da complexidade a prática na sala de aula não é somente aprender a fazer, mas também aprender a ser. Assim acontece a mediação, a interação entre professor e aluno na construção do conhecimento científico. Lembrando também que o humano se move pela emoção, fazendo com que o espaço relacional também mude conforme a mesma (MATURANA, 1998).

No espaço escolar, o professor que se dispuser a lidar com as emoções dos alunos trabalhará com a transdisciplinaridade, pois como escreveu Arruda (2008, p. 31), “[...] o homem é inteligência, espírito, intuição, emoção. Em tudo que faz e pensa coloca-se por inteiro, o que mostra que não existe imparcialidade”. Observar as emoções é então essencial, pois elas fazem mudar as ações das pessoas e, na sala de aula, com os acontecimentos e/ou incertezas que ocorrem, o professor necessita de estratégias voltadas para a compreensão humana.

Um mediador se educa no exercício da mediação. [...] A tendência é a de se buscar o que deve ser feito objetivamente, qual a intervenção mais adequada, quais os melhores procedimentos. [...] O desafio desta proposta está na sensibilidade de perceber as necessidades dos contextos e nele, as emoções dos sujeitos envolvidos. O principal objetivo da mediação deixa de ser a busca de acordos para diluir os conflitos, e se volta ao desafio de transformar conflitos construtivos. Esta reforma de pensamento reabilita a mediação como possibilidade de melhoria da dinâmica da construção social e distingue a mediação de emoções como prática essencial à atuação profissional no século XXI (ARRUDA, 2008, p. 33-34).

Para a Professora Feliz, o profissional da educação deve se preparar, ser acolhedor “[...] porque se o profissional chega lá só grita, né, só coloca defeito nos alunos, os alunos não vão achar nada de interessante naquela aula, eles não vão encontrar nada que mostre pra eles que isso é bom, que estudar é bom, que vai fazer a diferença né, eu acho que isso parte do profissional”. E conclui: “[...] Eu posso estar em pedaços hoje, mas perante os meus alunos eu tenho que ser a mesma professora de sempre, porque o que eu tenho para oferecer a eles, né, eu tenho que oferecer sempre o melhor para eles”.

Para refletir sobre esses depoimentos buscamos Pimenta e Anastasiou (2002, p. 12). Estas, entendem que “[...] O desafio é educar as crianças e os jovens, proporcionando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo”.

O professor só transformará as práticas pedagógicas ao ampliar sua consciência sobre a própria ação em sala de aula, levando em conta os conhecimentos científicos e críticos sobre a realidade. Na sociedade em que vivemos, os professores estão assumindo vários papéis no espaço escolar para tentar resolver os problemas que a cada dia surgem, saindo, muitas vezes, do cunho pedagógico.

É nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. [...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos,

pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas, presentes no contexto escolar e não escolar (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 14-15).

O professor Contente relata que se consegue incentivar as aulas, o que requer buscar os princípios da amorosidade e alegria, “[...] dando um pouquinho de amor também, andando sempre de bom humor, sempre alegre isso ajuda bastante. [...] Se você chega com alegria dentro da sala de aula o clima já é diferente parece que rende mais do que você chegar sério, flui melhor”. O ser humano não está separado do meio em que vive, está a todo momento conectado com o mundo, seja físico, espiritual ou biológico. Entretanto, para uma educação transformadora centrada na condição humana, na relação, na compreensão, na sensibilidade, na amorosidade e alegria, o profissional necessita se envolver com o sujeito, com o conhecimento e a emoção, condição fundamental para a construção de uma escola interessante.

Assim, segundo Morin (2008), a educação não deve formar um professor fechado em seus saberes, segmentado e separado do todo, mas primar pela responsabilidade e solidariedade com o todo, ser capaz de criar sujeitos aptos a trocar, a colaborar, a fazer uma ciência com consciência.

Para conhecermos o ser humano, Morin (2017) diz que além de estudar as áreas de conhecimento afins do currículo, há necessidade de termos um olhar para as artes, pois somos razão e emoção. “A poesia é também importante, nos ajuda a reconhecer e a viver a qualidade poética da vida” (MORIN, 2017).

Ocorre o mesmo quando o professor entra na sala de aula para trabalhar com amor e alegria, como disse o Professor Contente, isso condiz a olhar para aqueles com quem trabalha com consciência do porquê está ali.

Em decorrência de muitos fatores que acontecem no espaço escolar, indisciplina, falta de material, descaso, espaço impróprio e falta de respeito, ouvimos comentários que reconhecem o cenário de constantes mudanças, da informatização, deixando no ar várias interrogações e incertezas em relação a esse cenário.

Para Morin (2001), esse olhar da realidade como algo complexo faz ver o fim das certezas. Na constatação de Imbernón,

[...] já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver, como acontece com profissionais de qualquer outro setor (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Partindo desse pressuposto, é preciso trocar as lentes embaraçadas da simplificação, com as quais foi vista historicamente a aprendizagem da docência, pelas lentes do pensamento

complexo, que oportuniza um novo olhar sobre a cultura de formação de professores, valorizando seu cotidiano pedagógico, seus saberes e suas experiências de ensino, articulando sua vida pessoal à vida profissional.

As salas são ambientes que não atraem a atenção dos alunos para aprendizagem, “[...] hoje a escola ela está competindo com a tecnologia, [...] eles estão muito ligados na tecnologia. [...] Então as crianças nesse sentido estão um pouquinho mais a frente do que a gente né”, diz a professora Protetora da Humanidade.

Lembramos, então, que Morin (2017) questiona “[...] o que faz necessária a presença de um professor?” Para o autor, o papel do professor é de observador, mediador, pois, somente assim poderá tirar as dúvidas de seus alunos. Desenvolver o senso crítico dos alunos e o trabalho do professor precisa estar se transformando sempre, buscando meios para estimular a curiosidade e criatividade dos seus alunos frente à tecnologia com que nos deparamos nos dias atuais.

Para Assmann (2012), o aluno é um aprendente, e o professor é quem irá aguçar a curiosidade para que sua mente não seja somente receptiva e sim ativa. Desse modo, pode transformar os alunos em bons perguntadores, despertando a curiosidade deles para a pesquisa, rompendo com o “status quo”.

Estamos pautados em fluxos de tecnologia, conhecimentos e informações, cuja sustentação é marcada pela fluidez, flexibilidade, fragmentação e heterogeneidade, ou, como diz Bauman (2007), uma sociedade líquida-moderna.

A formação dos professores se torna, nesse contexto, a peça fundamental de um sistema educacional adequado às necessidades desta sociedade líquida-moderna, que exige um professor com perfil autônomo, reflexivo, pensante e criativo (BAUMAN, 2007).

Sendo assim, complementa Bauman (2007, p. 163):

[...] a construção e reconstrução de vínculos interpessoais, à vontade e a habilidade de se engajar com outras pessoas num esforço contínuo para transformar a convivência humana num ambiente hospitaleiro e amigável para a cooperação mutuamente enriquecedora de homens e mulheres que lutam pela autoestima, pelo desenvolvimento de seu potencial e pelo uso adequado de suas habilidades. Em suma, um dos objetivos decisivos da educação ao longo da vida com vistas ao “capacitamento” é a reconstrução do espaço público, hoje em dia cada vez mais deserto, onde homens e mulheres possam engajar-se numa tradução contínua dos interesses individuais e comuns, privados e comunitários, direitos e deveres (BAUMAN, 2007, p. 163).

Para ter um espaço de convivência onde todos ganhem conhecimento com sentido e significado para sua vida, a professora Carinhosa falou que “[...] tem que ter amor pelo que você está fazendo, amor por eles desde a hora que você vai pesquisar, [...] tem que ter aquela paixão, [...] porque se você

esta ali por tá, como você vai querer cobrar deles. [...] Você é o espelho deles, isto é a motivação, o ânimo e amor”.

Logo, o professor trabalha com a ciência, que é o conhecimento científico, junto com seus alunos e, destes, afloram outros saberes. Entendemos com Tardiff que “[...] o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2014, p. 18).

Sendo assim, não há uma estratégia metodológica única para integrar amorosidade e alegria. Escola e professores devem se preocupar mais em propiciar acolhimento, amorosidade e alegria do que com a mera reprodução do conhecimento. Maturana e Rezepka (2000) ainda destacam que é tarefa da escola guiar os alunos de maneira que ampliem seus conhecimentos reflexivos e sua capacidade de ação, “corrigindo o seu fazer e não o seu ser” (p.15), pois, assim, terão condições de construir um espaço de respeito.

Na educação, a amorosidade e alegria podem se materializar no estabelecimento de estratégias de aprendizagem dialógicas e respeitosas.

Espinoza fala em seus escritos que todos nós temos uma energia vital, uma potência que oscila durante todo o dia. Quando acordamos, por exemplo, a nossa energia é baixa. Ao longo do dia, vamos sendo potencializados, carregados ou não, dependendo de como o que nos cerca nos afeta (PAULA, 2009). No espaço escolar, o aluno pode ser estimulado e aumentar essa potência, deixando-o animado, energizado. E há coisas que, ao contrário, podem reduzir a potência, a energia. Quando sua potência se eleva, você se alegra.

Contudo, nosso dia é caracterizado pela oscilação de potência, sendo assim, para Espinoza, quando gostamos muito de algo, a potência aumenta. Então, para o autor, quando gostamos de alguma coisa, é porque ela nos deu grande satisfação, e não o contrário (PAULA, 2009). Amamos aquilo que nos alegra, nos potencializa, nos faz sorrir, e isso não tem receita que funcione para todos.

Como relatou a professora Elogio sobre o que deixa os alunos alegres, uma das formas é incentivá-los quando fazem as atividades, mostrar que conseguiram fazer com êxito o que foi explicado durante a aula, que realmente aprenderam. Fazer atividades diferentes, como teatro, dança, passeios, atividades lúdicas. “[...] Atividades que chamem a atenção deles, que sejam interessantes”, como diz a professora Amável.

Paula (2009), estudioso de Espinoza, destaca que para este filósofo o desejo não vem de fora, ou seja, é uma força interior, uma potência que compõe nossa existência, que nos faz ter vontade de buscar crescer e nos tornarmos mais potentes, mais alegres.

A força transformadora só pode vir da própria alegria, é ela a condição necessária da felicidade. Mas nós veremos também que a tristeza, estando envolvida na passividade alegre, desempenha um certo papel nessa experiência afetiva na qual, veremos, o próprio desejo é transformador rumo a uma plena felicidade (PAULA, 2009, p. 71).

Para sabermos o que é alegria, no entanto, precisamos passar pela tristeza, pois como escreve Paula (2009, p. 72), “[...] o lugar da tristeza, na teoria dos afetos de Espinoza, está de acordo com a ideia de que ‘a escola da dor’ leva à sabedoria e portanto à felicidade”.

A professora Protetora da Humanidade relata que “nem todos os conteúdos que fazem parte do pedagógico é interessante para eles, “[...] nem tudo é alegria na aula, a vida eu digo para eles não é feita só de alegrias”.

Desse modo, a alegria só tem sentido quando vem depois de termos passado por frustrações, de outra forma, nossa potência poderia permanecer estável. Por isso estamos sempre agindo e pensando no conviver, nas relações, na aprendizagem para busquemos uma satisfação maior. “A alegria é aumento do nosso ser, de nossa capacidade de agir e pensar, e por isso favorece o próprio ato de questionar, favorece o trabalho do pensamento no seio da experiência de aprendizagem com os afetos” (PAULA, 2009, p. 16).

4.3 POSSIBILIDADES DA ALEGRIA E DA AMOROSIDADE ADENTRAREM A ESCOLA: REGRAS, COMPORTAMENTOS E A RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR

Nesse item discutiremos as possibilidades da alegria e da amorosidade habitarem a escola. Para tanto, é preciso pensar que educar é propiciar situações favoráveis à construção de um conhecimento sistematizado, desenvolver condições para a construção da amorosidade e felicidade. Mas afinal, como essas emoções se apresentam na escola?

As “emoções” são dinâmicas corporais e podem ser vistas como disposições corporais para o agir. Na vida cotidiana, o que distinguimos com a palavra “emoção” são condutas (medo, agressão, ternura, indiferença). Dito de outro modo, é a emoção (domínio de ação) que desencadeia uma ação. Maturana ressalta que “[...] se quisermos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção” (MATURANA, VARELA, 1997, p. 30).

Alegria, quando questionada sobre a forma como os alunos expressam alegria e amorosidade, destacou comportamentos e atitudes utilizadas por eles:

[...] eu tenho alunos que são amorosos que fazem cartinhas, bilhetinhos, trazem alguma coisa, ou até mesmo a maneira de se comportar em sala, eles expressam. E eu tenho alguns alunos [...]

agressivos, mal educados, não se respeitar, não se comportar, eles percebem que sendo assim eles chamam atenção. E alegria eles expressam, com atitudes mesmo, “eu gosto de você professora”, “gostei da aula de hoje”, “há que bom vai ter filme”, agradecem se o lanche é bom, é nessas pequenas coisas que eles demonstram alegria (Professora Alegria).

Os outros professores entrevistados também se manifestaram, corroborando, de certo modo, as palavras da Professora Alegria. Estes dizem que os alunos quando estão alegres mostram claramente seus sentimentos, com cartõezinhos, abraços e beijos. Até na participação deles nas atividades, principalmente quando dá certo, ficam muito felizes. Ainda tivemos dois depoimentos de que os alunos “não expressam tanto [...] é mais complicado, com os pequenos talvez eles expressem mais e os grandes não” (Professora Carinhosa). A Professora Amável também salientou que com os menores observava a amorosidade e alegria mais presente: “Agora com os pequenos assim, porque eles são diferentes, são menores, são mais carinhosos”.

Os elogios que os professores fazem para com os alunos, mostrando a importância que eles têm dentro da escola, também demonstra um importante procedimento para a relação na sala de aula, fazendo com que se sintam mais confiantes. Quando isso ocorre, o aluno se expressa com maior segurança e autonomia tanto nas emoções quanto na aprendizagem.

A Professora Feliz colocou que seus alunos expressam a alegria e amorosidade, não só no afago um com o outro na relação professor e aluno, porque

[...] a alegria deles não está somente no momento da descontração, não está na educação física, na aula de artes somente, esta alegria está em descobrir o novo. Eles querem sempre uma descoberta diferente, então nós temos que procurar as atividades diferenciadas, o conteúdo mesmo sim, o contar uma história diferente, com objetos diferentes, uma leitura diferenciada com dedoches, fantoches, diferenciar realmente (Professora Feliz).

O professor necessita buscar formas de refletir criticamente sobre a sua prática pedagógica. Como entende Freire (1996), superar a educação bancária, tradicional e focar na aprendizagem do aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades que realmente tragam as competências necessárias para cada etapa, que solicitem informações pertinentes, que estimulem e combinem percursos pessoais com participação em grupos, que reconheçam cada aluno e ao mesmo tempo aprendam com a interação, tudo isso utilizando meios adequados.

Conforme a Professora Brilhante, o que deixa os alunos alegres na sala de aula “[...] é quando a gente explica uma atividade a eles, [...] aqueles que conseguem realizar toda atividade, ficam satisfeitos. [...] ficam alegres por essas pequenas situações, é uma realização deles de conseguir e terminar”.

Na concepção de Snyders (1993), a escola pode fazer da alegria o motor da transformação do aluno que está desanimado e/ou desinteressado. Assim, a dificuldade

aparece para o aluno como um desafio, e a alegria não somente de ter alcançado algo, mas como prazer de se colocar como desafiador. Portanto, não interessa somente o resultado, mas também o caminho, o processo que se fez para chegar até o objetivo estabelecido. Essa é a forma de alegria mais complexa que a escola pode oferecer ao aluno.

Para o autor Snyders, o aluno não tem que viver só momentos alegres, eles tem que vivenciar a não-alegria, a frustração.

Bem mais do que decepções, a alegria presente é que lhe dará forças para se desvencilhar das satisfações primitivas, para ir mais longe. É essencialmente através da alegria já conseguida que ele vai pressentir que a etapa seguinte pode lhe proporcionar muita alegria (SNYDERS, 1993, p. 30).

Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra em um espaço mais alegre e amoroso, o trabalho pedagógico pode ajudar de diferentes maneiras.

A professora Brilhante afirma que o pedagógico pode ser trabalhado de várias formas, que não é só o conteúdo, mas “[...] às vezes até numa organização de uma sala, o colorido, no organizar [...] o próprio material” (Professora Brilhante).

Na percepção da Professora Elogio, seria importante “[...] rever o profissional que está aí, rever o conteúdo. [...] daí a escola é chata mesmo. [...] E o tal de a mesma coisa todo dia, você tira caderno, coloca penal, copia e deu”.

Também a Professora Amável diz que é “[...] trazendo coisas diferentes, assim como joguinhos, até o livro didático, [...] não só aquilo de caderno e xerox. Eu acredito que tem que tá mudando até a leitura que você vai ler pra eles né”.

Neste século 21, a concepção educacional está fundamentada ao paradigma do aprender, pois, os avanços tecnológicos e as transformações sociais estão, de certa maneira, fazendo com que as práticas pedagógicas tradicionais sejam abandonadas.

Sendo assim, vemos o processo pedagógico como uma “ação educativa que resulte em uma formação que possibilite a compreensão da realidade” (SANTOS, 2011, p. 18), uma vez que a construção da aprendizagem se estabelece durante a vida.

Para tanto, os professores contemporâneos são mediadores de dimensões cognitivas, afetivas e sociais em sua prática pedagógica. Assim, temos que considerar a importância de um professor crítico e que esteja sempre em formação, que avalie sua prática com frequência.

No espaço escolar, na relação entre professor e aluno é que vai acontecer o ‘ato’, como diz Freire (1996, p. 22-3), de ensinar. E ensinar não significa somente [...] transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou sua construção [...] ensinar inexistente sem aprender”. Os professores devem dar oportunidades para que os alunos possam

desenvolver a criatividade, a curiosidade, interpretar e aprender o sentido e o prazer associado à compreensão do conteúdo trabalhado.

Partindo dessa perspectiva, o desafio dos professores é fazer com que a aprendizagem seja significativa, estimulando as experiências que irá possibilitar amadurecimento dos alunos de acordo com suas realidades.

Snyders (1988) reconhece ser fundamental que o professor tenha uma prática pedagógica que atraia o interesse e que as relações com seus alunos sejam amigáveis, faz-se necessário uma renovação dos conteúdos, pois esta será fonte de alegria nas atividades desafiadoras.

Freire (2004) assegura que a alegria tende a ser um dos princípios mais importantes no contexto escolar, pois as práticas não se concretizam apenas a partir de ciências e técnicas.

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 ao fatalismo, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica-progressista (FREIRE, 2004, p. 120).

Nesse sentido, é importante que o professor assuma interlocuções capazes de inovar a prática docente, tornando-a mais humana e amorosa. A ideia é a de transformar o espaço escolar para que todos se sintam acolhidos, e que de forma recíproca possam estabelecer um ambiente de alegria. Para tanto, torna-se necessário encarar os desafios de interação social por meio do diálogo e da amorosidade, seguindo as orientações de Freire (1987, p. 79), de que a “educação é um ato de amor”.

O espaço escolar tem que ter a alegria, porém os alunos precisam se conscientizar de que a seriedade de estudar não deve ser confundida, ou seja, em hipótese alguma deverá atrapalhar o desenvolvimento das atividades. A alegria relaciona-se ao pensamento de que há possibilidade de adquirir conhecimentos e superar obstáculos.

A seriedade e o rigor estão implícitos na prática pedagógica baseada na amorosidade e no diálogo, posto que dialogar e demonstrar amor pelos alunos não significa infantilizar ou docilizar a educação. O professor que assume seu amor pelo que faz e a procura manter alegria na escola demonstra comprometimento na busca constante de práticas que promovam a aprendizagem significativa. Quando questionada sobre o que mais lhe dá satisfação como Professora, Alegria destacou que “É ver que eles estão conseguindo evoluir assim, evoluir como pessoa, como aluno, no conteúdo, na aprendizagem, no respeito, se você vê que você fez a diferença em algum momento para eles, isso te traz bastante alegria, bastante satisfação”.

E quando questionada sobre como o trabalho pedagógico pode contribuir para um espaço mais alegre e amoroso, essa professora deu destaque à dificuldade no enfrentamento das

[...] rotinas do dia a dia, os meninos tinham trabalhos manuais com madeira, pintura, carpintaria e as meninas eram bordados, cozinha, costura, essas coisas assim básicas que eu acho que todos temos que saber independente de profissão e do que queremos seguir pro nosso futuro, que não tem mais, assim eu lembro que nós tínhamos aula de manhã na escola e a tarde tinham essas aulas diferenciadas, e elas era cobradas, exigidas como conteúdo e eu achava isso bom, assim pro teu desenvolvimento de vida, não era só o ir para escola por ir ou não ter falta para não perder o bolsa, sabe sinceramente não sei onde se perdeu, mas em algum lugar se perdeu, essa não sei dizer se era cobrança dos pais em casa que hoje em dia já não tem tanta, não sei qual é, a onde foi, mas eu percebo que a minha geração e eu não sou tão velha, mas minha geração já tinha um pensar diferente do estudar e não se falava em ensino superior (Professora Alegria).

O desafio de se garantir alegria na escola de acordo com Snyders (1993) é assim ressaltado:

[...] problema é defender a preparação para o futuro, fazendo sentir, ao mesmo tempo, que o presente comporta alegrias válidas, de boa qualidade; elas não são incompatíveis com os objetivos globais, e pode-se selecioná-las a fim de que não sejam incompatíveis com tais objetivos. Não se deve postular, mesmo que de maneira implícita, que os desejos da criança são inevitavelmente medíocres (SNYDERS, 1993, p. 31).

A partir deste desafio é que Snyders defende uma alegria propriamente escolar, embasada no conhecimento - algo que realmente seja causador de alegria - e no prazer que decorre da relação entre o aluno e a cultura cultivada e com as obras-primas. Para ele, “[...] tais alegrias, vividas no presente do aluno, longe de anular, justificam as exigências, compensam a demanda constata para esse “se aplicar”. “O esforço vale a pena, em vista da alegria que ele me proporciona” (SNYDERS, 1993, p. 32).

Edgar Morin (2003) argumenta em favor de uma reforma do pensamento e da educação, de modo a ultrapassar a fragmentação do conhecimento e a reformá-lo em patamares afinados com uma ecologia das ideias e da ação. Assim, a educação emerge como um lugar de apostas essenciais para compreender e agir num mundo imerso na incerteza. Certamente que agora, como sugere Morin (2003), é necessário ultrapassar o entendimento da educação como unicamente instrução e ensino formativo de uma profissão. Para ele,

[...] A educação não pode ser reduzida ao ensino, pois sua missão está diretamente ligada ao processo de vida. Aprender a viver é o objeto da educação, e essa aprendizagem precisa transformar a informação em conhecimento, conhecimento em sabedoria (sabedoria e ciência) e incorporar essa sabedoria na vida (MORIN, 2008, p. 35).

Aqui é importante pensar no sistema educacional que se torna um mercado de informações e forma alunos-bancos-de-dados. Mesmo com a cabeça cheia de informações,

eles não sabem como articular tantos e tão importantes dados. É nesse sentido que Morin (2003) relembra Montaigne, mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia.

A reforma do pensamento e do entendimento somente acontecerá quando reformarmos os nossos pensamentos, o nosso entendimento sobre o real, nossas vidas e o próprio conhecimento. Nos parece que o paradigma dominante continua e continuará por muito tempo reinando absoluto. A questão sobre a possibilidade do atual paradigma, que comanda, e é comandado, pelo conhecimento científico, empírico, teórico e lógico, estar em crise é explicada por Morin. Nas suas palavras:

Fala-se de interdisciplinaridade, mas por toda a parte o princípio da disjunção continua a separar às cegas. Aqui e ali, começa-se a ver que o divórcio entre cultura humanista e a cultura científica é desastroso para ambas, mas os que se esforçam para estabelecer a ponte entre elas continuam a ser marginalizados e ridicularizados. (MORIN, 2001, p. 288).

Morin (2011) e Freire (1996) compartilham o interesse pela ampliação e diversificação das fontes legítimas do saber e a necessária coerência entre o saber-fazer e o saber-ser. Freire (1996) também anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico, como uma das formas capazes de promover a ética do ser humano. Ambos deixam em seus escritos que o ensino primeiro e universal deve estar centrado na condição humana. Superar o pensamento linear, compreender o pensamento complexo, enfrentar as incertezas, refletir sobre a formação docente e a prática educativa, valorizar o conhecimento do aluno, ser coerente, ter ética profissional, reconhecer o homem como ser inacabado, conceber a humanidade como comunidade planetária, entre outros, são pontos de convergência em torno de uma pedagogia que corresponde aos desafios da sociedade atual. Para esses dois pensadores, o professor constitui-se numa referência privilegiada para a construção da visão de mundo e da estrutura de pensar do aluno, ou seja, do cidadão planetário. Há um longo caminho a percorrer e, para conseguir êxito, não basta só uma reforma de conteúdos, sendo necessária também uma reforma de pensamento.

A Professora Brilhante diz que o que lhe dá satisfação enquanto professora é “[...] fazer com que eles aprendam, não só o conteúdo em si trabalhado como você quer que eles levem algo mais que acrescente na vida deles”.

Assumir na aula a profundidade disciplinar e a profundidade do trabalho pedagógico, a partir da qual o professor se configura como um sujeito que ensina, e isto para qualquer um dos níveis de escolarização, significa tomar consciência da complexidade das relações que ocorrem durante o processo de ensinar e aprender. Tão somente a aproximação teórica a estas questões não é suficiente, o professor precisa ter clareza sobre a finalidade da sua prática

educativa, precisa ter refletido sobre as suas concepções, confrontado as suas ideias com as ideias de alguns pensadores e discutido profundamente pelo menos algumas delas. O professor, a partir desta experiência, deveria se perguntar – estou educando para a vida? Para esta sociedade?

Nesse sentido, os saberes necessários para a educação no século XXI, de Edgar Morin, não apenas se mostram atuais, como também uma necessidade urgente em humanizar as relações em sala de aula, porque a educação é um ato de amor e, por isso, de coragem. Podemos tentar superar a fragmentação dos saberes e o pensamento determinista, porque a educação não pode temer o debate. Podemos, na sala de aula, promover a tomada de consciência individual primeiro, para ser coletiva depois. Dessa ação há possibilidade de surgirem alternativas de colaboração críticas e solidárias para a transformação da realidade. Para isso, precisamos formar cidadãos e professores que conscientemente decidam sair do lugar comum pedagógico, porque a educação não pode fugir da discussão criadora.

Educação para a vida, em uma abordagem inicial, extrapola os muros de onde o sujeito mora, dos grupos sociais que frequenta e da escola que participa. Como disse a Professora Protetora da Humanidade, o que lhe deixa satisfeita

[...] é ver a evolução do serzinho que chegou ali pra gente, porque a gente no início do ano, começa de uma forma e ai chega no final do ano que acontece essa satisfação, você viu a evolução da criança. Porque a criança não pode chegar zerada a gente tem que somar, a gente tem que agregar. Então todo esse desenvolvimento é que é legal de tudo né, e cada um tem o seu, a sua evolução, é único é de cada um, cada um em seu tempo (Professora Protetora da Humanidade).

Trata-se de olhar o sujeito na sua incompletude, no seu sentido de existência e valorar o seu desenvolvimento biopsicossocial. É um olhar preciso, que vê mais do que o óbvio, o externo, e que redimensiona o sujeito para trazer à tona a sua humanidade. Educação para a vida está na atitude coletiva para além da sobrevivência e, aqui, destaca-se a generosidade, a comunicação autêntica, a liberdade e respeito às expressões do ser e no conviver.

Educar para a humanização dos sujeitos condiz a oportunizar que se percebam e promovam a organização do mundo a partir de si e do outro com posição na sociedade, abrindo janelas para que compreendam a sua posição planetária e, por consequência, humana.

Quando questionada sobre o momento em que vivenciou o dia mais feliz em sala de aula, Alegria respondeu:

Como professora eu tenho uma passagem que me deixou muito feliz foi com uma aluna minha do ano passado [...] Eu explicava, eu fazia no quadro, eu trazia material além pra ela, ela não conseguia entender o que era a tabuada. Porque a do 4, 8, ... ela não conseguia entender aquilo ali. E o ano passado acho que fazia uns 20 dias que o 1º bimestre tinha começado, ela entendeu, ela “meu Deus professora isso aqui é assim”, e eu “é a 2, 3, 4, todas as tabuadas são assim”, ela

“nossa, como eu não percebi que era assim no ano passado” [...] E ela, foi um estalo e eu olhei pra ela cheguei abraçar ela e dizer assim “ meu Deus ano letivo ganho, porque você conseguiu entender e agora depois de você entender você vai saber fazer todas as outras tabuadas”, não simplesmente decorar. Porque eu falo pra eles tem que decorar, tem, porque é mais fácil pra você resolver os problemas mais você tem que entender o que é a tabuada. Entender de onde que sai, como funciona, tanto é que na prova digo para fazerem no ladinho da folha, não precisa apagar, pode deixar ali, que eu vou saber que é o rascunho, não é proibido. Esse momento me deixou bem feliz, em ver que ela evoluiu, que ela entendeu [...] (Professora Alegria).

Esse contentamento demonstrado pela conquista da aluna indica a compreensão de uma escola que não repassa simplesmente o conteúdo, trata-se de uma escola que investe na construção de sentido para a vida.

O desenvolvimento das capacidades tanto cognitivas, afetivas, físicas, éticas, de inclusão social e de relação interpessoal se torna possível por meio de um processo de construção de conhecimentos, o que depende de condições de aprendizagem tanto subjetiva quanto objetiva. A aprendizagem depende de como o processo educativo se organiza em suas diferentes dimensões, ou seja, de condições mais objetivas. As propostas pedagógicas devem sempre resultar dos objetivos de ensino definidos e das possibilidades de aprendizagem dos alunos. Mas as condições mais subjetivas têm enorme influência nesse processo, assim, o conhecimento prévio do aluno, o interesse e a curiosidade para aprender, a valorização dos saberes que possui e o sentimento de pertencer ao grupo são alguns dos fatores que explicam porque há sempre lugar para a construção de diferentes aprendizagens.

Acreditar na própria capacidade é importante não só para a aprendizagem escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal como um todo. Especialmente quando a proposta pedagógica tem como estratégia metodológica a resolução de problemas, considerar-se capaz de assumir os riscos de experimentar situações desafiadoras, que muitas vezes são possíveis, porém difíceis, é pré-requisito para a aventura do conhecimento, isso é realidade constante no espaço escolar. Vejamos o relato da professora Amável quando diz que

[...] no 5ª ano um aluno com 14 anos que não era alfabetizado ainda. Então assim ele era o aluno problema, ele só destruía tudo, e aí eu cheguei e tenho que trabalhar com ele. [...] Aí eu disse: e agora o que eu vou fazer? [...] Comecei a me aproximar dele e percebi que ele não lia ainda. Então era esse motivo que ele destruía tudo, [...] e, uma conversa reservado com ele, perguntei se aceitava fazer atividades em casa para ajudar nos estudos, pois na sala iria se sentir constrangido perante a turma. Aí levei um livro de alfabetização para que o auxiliasse nessa fase, mas para não constrangê-lo disse que seria um segredo nosso. Na sala de aula fazia algumas atividades com ele, até que chegou um dia ele disse que não precisava mais do livro aí ele veio fez uma leitura para mim (Professora Amável).

Compreendemos o quanto é difícil fazer com que os alunos com dificuldades se arrisquem para aprender, porque eles geralmente se acham incapazes, afinal, não conseguiram aprender o que deveriam no tempo certo. Todo professor que já trabalhou com alunos assim

sabe que o primeiro passo, nesse caso, é criar condições para elevar a sua autoestima e para que os alunos reconheçam e valorizem os saberes que possuem, pois geralmente acreditam que nada sabem. Quando isso ocorre, é preciso criar um contexto que contribua para a superação desses sentimentos e atitudes que muitas vezes inviabilizam completamente a aprendizagem – um contexto de afeto real, de colaboração, de solidariedade, de expressão e reconhecimento dos talentos pessoais, de respeito aos saberes de cada um, de aceitação do direito de errar sem ser punido. Os sucessos na aprendizagem escolar muitas vezes estão no olhar o outro, no diálogo, na escuta, no viver e conviver, como diriam Freire (2005), Morin (2015) e Maturana (1998).

Na aprendizagem, a interação social e a mediação do outro é muito importante. Na escola, essa interação entre professor e aluno é imprescindível para que aconteça o sucesso no processo de ensino-aprendizagem e que tenha a alegria e amorosidade desejada nessa prática pedagógica.

Para isso, Freire aborda com riqueza a valorização do diálogo, sendo um importante instrumento na constituição dos sujeitos. Defende a ideia de que é possível uma prática educativa dialógica por parte dos professores, se estes acreditarem no diálogo como fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir das pessoas. Para compreender essa prática dialógica Freire coloca que:

[...] o diálogo é uma existência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformados e humanizados, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

Sendo assim, ao entender a dimensão do diálogo como postura necessária em sua prática pedagógica, o professor progride juntamente com seus alunos e, estes, sairão mais curiosos e estimulados para transformar a realidade em que vivem. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele é visto como mediador e não mais como transmissor de conhecimentos, fazendo com que suas aulas sejam de reflexões, assumindo um papel mais humano.

Convém, então, acreditar na possibilidade da alegria e amorosidade adentrarem a escola. Um professor não pode tornar o ensino uma rotina, é preciso dar vida à sala de aula por meio de estratégias de acolhimento e amorosidade, “E a relação proporcionará alegria na medida em que os alunos sentirem que o professor, mesmo sabendo que o resultado nunca é garantido, sente prazer em atrair sua cumplicidade” (SNYDERS, 1993, p. 86).

Amorosidade e alegria incluem o envolvimento e a cumplicidade do professor, dessa forma, o ensino e aprendizado tem que fazer sentido para aprendente e ensinante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Estivemos à procura de uma escola interessada!

Nossas descobertas ao longo dessa prática de pesquisa formaram pesquisadores mais conscientes de sua responsabilidade como produto e produtor de uma cultura de amorosidade e de alegria no contexto escolar. Aprendemos com Maturana a possibilidade de pensar os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Portanto, um sistema autopoietico é ao mesmo tempo produtor e produto de uma sociedade.

A autopoiese representou nos estudos realizados que o professor e o aluno podem ter autonomia enquanto seres sociais, pois significa a sua capacidade de transformar-se e transformar o meio, o outro e a si próprio. Pois tudo está interligado, e só nesta relação com outros organismos se tem a mudança. Existe um ciclo que é o de viver/conhecer/viver, e não pela simplificação, mas uma complexidade, não isolando e sim unindo. Pensando na Educação, essa compreensão é fundamental na prática pedagógica, na medida em que é importante (con)viver.

Entende-se que todo ser vivo se encontra em constante estado de construção, desde que esteja em relação com outros seres vivos e com o meio no qual vive. Nesta perspectiva, aprendemos que a vida permanece nas relações complexas, nas quais se entrelaçam, se comunicam, tendo amorosidade, solidariedade, respeito e alegria. Entendemos e por isso defendemos a ideia de que a emoção se encontra diretamente envolvida na educação, principalmente para potencializar o conhecimento e a alegria no espaço escolar.

Assim se encaminharam nossas reflexões para a ideia: “procuro uma escola interessada, interessada em ser, no presente, interessante” (SNYDERS, 1993, p. 40).

A leitura desse autor se tornou fundamental por vários ensinamentos nos quais Synders defende uma pedagogia que proporcione a formação do sujeito, que permita ter alegria e poder atuar na sociedade transformando-a. Tendo como ponto de partida a renovação dos conteúdos culturais, para que tenham a alegria na escola, não buscando esta satisfação com os métodos, jogos, relação simpática entre professores e alunos, os quais o autor também não nega, mas entende que não seriam as primeiras causas para a alegria.

Para que o aluno tenha a alegria na escola, para que esta seja significativa, o professor parte da cultura primeira (formada no cotidiano) e, a partir daí, realiza a transformação, passa para a cultura elaborada (cultura sistematizada) que ampliará o seu conhecimento. Assim, os alunos têm alegria presente, alegria que forma e transforma, pois, possibilita o entendimento da realidade e lhes dá impulso para agir.

O que mais chamou atenção é que esta “alegria” destacada pelo autor não é uma alegria qualquer, um estado de graça, um descomprometimento. É alegria de compreender, sentir, descobrir, atuar, romper com as inseguranças e incertezas em todas as esferas sociais.

Adentrando a sala de aula, procuramos observar os fenômenos essenciais à prática pedagógica como as dimensões alegria e amorosidade. Fomos levantando pontos que fizeram pensar que os professores estão preocupados em trazer o conhecimento prévio dos alunos junto com assuntos mais pertinentes à vida deles. Sabe-se que ainda nem todos os profissionais conseguem fazer um trabalho pedagógico contendo um linguajar mediador e dialógico para o debate e que estimule o ato de pensar e o aprendizado em relação, como na perspectiva freireana, na qual se aprende uns com os outros.

Observamos que a escola nem sempre se sente capacitada a realizar tudo o que almeja, a enfrentar o novo, o diferente, principalmente no que se refere ao “interesse”. E, por isso, observamos resistências a novos conhecimentos, a mudanças e ao uso de metodologias ativas capazes de contribuir com novas posturas e reflexões.

Os fatores biológicos, afetivos, sociais e emocionais são elementos que fazem parte da formação do ser humano, em processo permanente de construção. As experiências e práticas em sala de aula relatadas pelos professores destacam que a vida segue marcada por ações e pelas relações sociais, sejam elas positivas e/ou negativas, o que justifica a postura tradicional de alguns professores na sua ação docente. Considerar tais acontecimentos nos permite compreender algumas das singularidades, limitações, nas relações pedagógicas no contexto da sala de aula.

Assim, é possível dizer que para desconstruir e reconstruir a prática docente é necessário ter como foco a afetividade. Numa perspectiva paradigmática, as emoções são fundamento de nossos afazeres. Tal pressuposto exige uma mudança de atitude por parte do professor, implicando em uma nova postura diante da vida, abrindo à possibilidade de uma educação para a inteireza.

Ao final dessa pesquisa retomamos o problema que nos guiou e que nos fez refletir com os professores que entrevistamos:

Como os professores do Ensino Fundamental Inicial podem construir estratégias pedagógicas baseadas em princípios que contemplem a amorosidade e a alegria?

E ainda o objetivo principal da mesma, que foi refletir sobre estratégias pedagógicas para a Educação Básica, tendo em vista os princípios da amorosidade e da alegria.

Para responder a essa questão e a esse objetivo, começamos por descrever as estratégias pedagógicas que os professores utilizam em sala de aula. Os professores relataram

ser de extrema importância o conhecimento prévio do aluno, considerando ainda o contexto em que vive para a construção de um conhecimento pertinente ao desenvolvimento das habilidades de cada um.

Observou-se, então, que os professores, apesar de toda a dificuldade constante em seu cotidiano, fazem seus planejamentos conforme aprenderam nos processos de formações que integraram. Assumiram que trabalham com várias estratégias pedagógicas, mas quando indagados sobre elas e sobre a relação das mesmas com amorosidade e alegria, não conseguiram explicar. Observamos então que ainda há separação entre aprendizado e sentido, conteúdo e vida cotidiana, razão e emoção.

E nos perguntamos, por que é tão difícil para o professor trabalhar com a razão e a emoção? Por que a interação entre o conteúdo e a vida cotidiana não inclui motivação? Por que a escola não é considerada como espaço de socialização, de encontro com os amigos, de alegria e amorosidade? Quando a escola mudará?

Nossos alunos estão chegando às escolas cheios de informações, e muitos professores não estão preparados para instigar a construção de sentido. Sendo assim, os profissionais da educação necessitam refletir sobre a necessidade de instigar a curiosidade de seus alunos, preparando um ambiente cada vez mais acolhedor e amoroso. Pois, os encontros ali estabelecidos fazem parte da sociabilidade dos alunos. Em meio a essas ponderações, insinua-se a ideia de transformar a escola “numa escola interessada”, cujo sentido possa atraí-los.

De pronto foi possível inferir que os sujeitos da pesquisa identificam e reconhecem o diálogo como um dos critérios na prática pedagógica, mas convém questionar se a expressão diálogo possui um conceito único. E será a escola um lugar de diálogo ou de preparação para o diálogo?

Ademais, a sala de aula é um espaço de conflitos e contradições, nem sempre evidentes aos professores. O reconhecimento da importância do diálogo e a necessidade de ações dialógicas não assegura sua efetiva incorporação nas práticas pedagógicas.

Faz-se, então, uma crítica ao caráter conteudista e descontextualizado do ensino nas escolas em detrimento das questões socioculturais que compõem o cotidiano falado pelos sujeitos. Desse modo, compreender a possibilidade na educação de valorizar o conhecimento, a cultura dele próprio, e com ela poder intervir, modificar quando necessário o seu meio. Como relataram os professores entrevistados, é por meio da vivência dos alunos que o sujeito se reconhece e se assume como ser na sociedade, assim (re)construindo o seu conhecimento subjetivo para o científico.

Manifestou-se nas entrevistas o trabalho com o lúdico, trabalhos práticos e em grupos, cujos relatos dos professores deixam entrever a possibilidade de aprendizagem no contexto escolar por serem mais atrativos e interessantes, sendo o professor mediador do conhecimento. Esse momento fica mais expressivo quando há intercomunicação entre os alunos, oportunizando expressarem suas formas de pensar, agir e sentir. É nesse espaço de interações que nos tornamos humanos mais alegres e amorosos, que o conhecimento acontece, o conhecimento se amplia. Para tanto, há que se cuidar para que o professor não fique no paradigma da simplificação quando estiver promovendo estas ações, pois reforça a disputa, a competição e o individualismo, dizem Maturana e Rezspeka (2008). O espaço escolar deve ser amoroso e não competitivo, onde se corrige o fazer e não o ser. Para isso, os professores necessitam estar bem fundamentados para que tenham um trabalho docente baseado na ação/reflexão/ação, tendo a prática pedagógica como elemento transformador do cotidiano escolar.

Mas também observou-se que os professores precisam estar atentos às suas metodologias e estratégias pedagógicas, para que os alunos possam aprender a pensar e a produzir conhecimento contextualizado e com sentido.

Entretanto, quando falamos na importância dos princípios da amorosidade e alegria estarem incluídos nas estratégias pedagógicas, observamos pelos relatos que os professores têm muita dificuldade em relacionar tais princípios à aprendizagem de fato. Entendem que a amorosidade e alegria se fazem presentes apenas quando demonstram carinho com abraços, bilhetes, incentivos.

O espaço escolar, para se tornar interessante para os alunos, não tem que ser somente um espaço de um só fazer, precisa ser de muitos fazeres, principalmente o lúdico, pois brincando as crianças também aprendem, e com muito mais interesse, alegria e amor. Neste processo, a emoção se expressa na interação afetiva, nas atividades em grupo, duplas e/ou individuais e auxilia a compreender e a transformar as pessoas, diferente de uma atividade em que somente um conteúdo é repassado mecanicamente.

Por meio do lúdico, segundo os professores, os espaços se tornam mais prazerosos, alegres, os alunos percebem que é algo que estão aprendendo. Como diz Freire (1996), é um 'fazer sério', pois as crianças levam a sério tudo o que fazem e com alegria e satisfação. Principalmente quando há sentido e significado no que estão fazendo, pois percebem que houve aprendizado. Como ensina Synders (1988), é quando a cultura primeira passa a uma cultura elaborada que sua potência aumenta, fazendo com que a alegria fique maior. Sendo uma aprendizagem vinculada à realidade que foi proporcionada pelo saber científico, e por

isso aumenta a potência de agir e existir, dando uma satisfação, uma alegria na realização das atividades. Como diz Snyders, “Há muitas alegrias que não têm necessidade do sistemático – Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, [...] que não são fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, [...] eis que chamamos de cultura primeira” (SNYDERS, 1988, p. 23). Vendo que mesmo que esta cultura primeira proporcione alegria, elas são insuficientes, pois quando os alunos estão na escola demonstram curiosidade quando chegam. E com o passar dos dias letivos o que acontece? Os professores teriam então o desafio de produzir a cultura da alegria na escola. Contudo, como potencializar esse processo?

Então, é importante que a amorosidade e a alegria estejam presentes na Educação Básica, dentro das salas de aula, pois esses dois princípios irão fazer com que a educação elimine uma série de mazelas presentes hoje nas escolas.

Para tanto, faz-se necessário lembrar que os professores são fundamentais a uma escola “interessada” em trabalhar a mudança em equipe, que tem por detrás mais uma porção de equipes, e que a união faz a força. Esta escola, tendo diálogo comunicativo e interativo entre todos os envolvidos, pode, em conjunto, reconstruir e construir uma escola que busque: ser mais justa, solidária, ativa, participativa, dinâmica, alegre e amorosa, havendo assim emancipação humana.

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas são importantes para o trabalho escolar, para mediar o processo de interação entre os sujeitos e seus contextos, trabalhando o conhecimento e a emoção, pois juntas elevam o grau de satisfação de estar no espaço escolar.

O grande desafio para a educação é a compreensão acerca da importância de desenvolver o diálogo, a confiança, o respeito e a coesão no espaço escolar e mostrar aos sujeitos a relevância da interação e da mediação no processo de ensino aprendizagem. Ademais, concordamos com os autores Maturana e Rezpeka (2008, p.14), quando dizem que “a educação é um processo de transformação que acontece na convivência no qual as crianças se transformam em seu viver de maneira coerente com o viver do professor”.

As discussões e reflexões que procuramos fazer foram no sentido de considerar a amorosidade e a alegria como princípios que possam estar articulados nas estratégias pedagógicas para construir um espaço escolar mais interessante. Mas, para isso, é necessário a dinamicidade dada pelos sujeitos envolvidos neste processo educativo.

Essa pesquisa buscou contribuir para enunciar o tema da amorosidade e alegria na escola. Quando colocadas em conversa com os professores, poderiam fomentar a aprendizagem, estimulando mudanças nas práticas pedagógicas.

Um aspecto que merece ser aprofundado em estudos futuros é sobre uma alta reclamação da indisciplina em sala de aula, e que os professores agregam grande culpa à família. O que leva os professores a pensarem desse modo? Em tempos de acelerada mudança, o que fazer para unir mais escola e família?

Dessas reflexões que vão (muito) além da proposta aqui apresentada porque, por ora, as encerramos, fica um registro claro de que amar é um ato transformador, e só ama quem tem coragem o bastante para lidar com esse desafio. E, assim, será capaz de construir uma “escola interessada” para a sociedade. Parece distante e utópico, mas a amorosidade pode trazer para a escola harmonia e alegria, como num encontro entre amigos que se juntam para aprender.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman e a educação**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.
- ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. **A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores**. 2011. 213f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2011.
- ARRUDA, Marina Patrício. **O mediador de emoções**. Pelotas: Livraria Mundial, 2008.
- _____. **O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções**. Educação Temática Digital - ETD, v. 14, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1235>>. Acesso em: jan. 2017.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1998.
- _____. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- _____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- _____. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2007.
- _____. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2000.
- _____.; MAURO, Ezio. **Babel: entre a incerteza e a esperança**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2016.
- BEHRENS, Marilda Ap. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOZZA, D.A.; AHLERT, A. **O corpo na escola de ensino médio: relações e inter-relações históricas, culturais e sociais**, 2009. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_denise_apar ecida_bozza.pdf>. Acesso em: mar. 2017.
- BRANDÃO, Carlos. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARVALHO, Elvio de. **A sala de aula como espaço de resignificação da ludicidade e da amorosidade na formação**. 2014. 78p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014.
- CERVO, A. L; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo. Pearson, 2007.

CORRALES, Johana Barreneche. **O riso - alegria e a ‘capacidade negativa’**: aproximações entre riso, alegria e pensamento a partir do trabalho dos Doutores da Alegria. 2013 [s.n.] Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, SP, 2013.

DESCARTES, R. **Meditações**. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)

ECCO, I. Do legado freireano: virtudes docentes para a educação humanizadora. In.: DALLA COSTA, A. A.; ZARO, J.; COSTA SILVA, J. da (orgs.). **Educação humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna**. Santa Maria: Biblios, 2015. p. 171-190.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro - teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Comunicação e extensão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16. ed. 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed., ver. ed. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora sim, tia não**. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008a.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008b.

GUZMÁN, Fernanda Inácio Eduardo. **Era uma vez a liberdade**. 2013. 78p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUMCKERS, Rosani Casanova. **A prática docente em sala de aula**: mediação pedagógica. UNISUL, 2013. Disponível em:

<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sf/Rosani_Junckes.pdf>. Acesso em: mar 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed., São Paulo, Atlas, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____.; REZEPKA, Sima Nisis. **Formação humana e capacitação**. Tradução de Jaime A. Clasen. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____.; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. 3. ed. Tradução Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEIRE, Reginete de Jesus Lopes. **Entre a alegria e a preguiça: a construção discursiva da baianidade na publicidade de turismo**. 2015. 140p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, BA, 2015.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Ciência e consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2008.

_____. **É preciso educar os educadores**. Entrevista. Andrea Rangel. O Globo, 02/01/2017. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores/entrevista>>. Acesso em: jun. 2017.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2002.

_____. **Os setes saberes necessários a educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNISCO, 2011.

NEVES, Teresa Cristina da Costa. **Comédias de uma vida arriscada: risco e riso na crônica brasileira contemporânea**. 2014. 218p. Tese (Dissertação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

OLIVEIRA, C.B.E.de; ARAÚJO, C.M.M. **A relação família-escola intersecções e desafios**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 27, n.1, jan./mar., 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>>. Acesso em: set. 2017.

PAULA, Marcos Ferreira de. **Alegria e felicidade: A experiência do processo libertador em Espinosa**, 2009. 329 p. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa da Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: do humanismo a Kant**. São Paulo: Paulus, 1990.

ROJAS, J. **A interdisciplinaridade na ação didática: momento de arte/magia do SER professor**. São Paulo: Fontes Novas, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico**: Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 10, n. 10, p. 1-11, 2007.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. Tradução de Bertha H. Guzovit e Maria Cristina Caponero. São Paulo, SP: Manole, 1988.

_____. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução de Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **As pedagogias não-diretivas**. In: Conferência: Jornadas Pedagógicas – Portugal, 1982, *Correntes Atuais da Pedagogia - Biblioteca do Educador Profissional*, Porto Alegre: Livros Horizontes, 1984.

_____. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização**. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

VIEIRA, Renata de Almeida; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 499-514, abr./jun., 2017.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____, residente e domiciliado no endereço _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa “**REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: AMOROSIDADE E ALEGRIA NA ESCOLA**”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere as Estratégias Pedagógicas para Educação: Amorosidade e Alegria na escola.
2. A pesquisa é importante de ser realizada por o trabalho decorre das reflexões da função dos professor es a busca de inovação da prática docente, tornando-a mais humana e eficaz. A ideia é a de transformar o espaço escolar para que todos se sintam acolhidos e que de forma recíproca possam trabalhar com prazer e alegria, fazendo com que o conhecimento ali produzido se torne parte integrante do prazer de estar no espaço escolar. . Para tanto, torna-se necessário encarar os desafios como possibilidade de interação social por meio do diálogo e da amorosidade.
3. A pesquisa será realizada no município de Lages/SC, em uma escola municipal, a mesma foi escolhida por ser uma escola que comporta ensino fundamental inicial. A pesquisa se dará com professores do ensino fundamental inicial. A amostragem desta pesquisa será obtida por acessibilidade ou por conveniência em que para Gil (1999) este tipo de amostragem é muito utilizada em estudos exploratórios ou qualitativos, dos quais não necessita de um importante grau de precisão. Nesta amostragem, o pesquisador escolhe os participantes os quais tem acesso. Para Minayo, (2004) a amostragem na pesquisa qualitativa não necessita de números para garantir sua representação busca entender o problema a ser investigado, possibilitando abranger este como um todo buscando as suas variáveis dimensões.
4. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada na escola, na qual estaremos entrevistando professores, conforme a aceitação dos convidados a participar. O primeiro contato será com a equipe diretiva da escola para que conheçam a pesquisa desenvolvida. Após estaremos conversando com os professores e expondo sobre a pesquisa, convida-los a participar da mesma e agendar o primeiro encontro, já com o TCLE devidamente assinado pelos mesmos. Professores que lecionem em turmas diferentes do ensino fundamental inicial. A abordagem metodológica da pesquisa será qualitativa, entrevista semiestruturada, centrado no diálogo.

5. Para isso a pesquisa será regida pelos procedimentos éticos estabelecidos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que normatiza e regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. Os riscos para esta pesquisa serão ínfimos implicará de um tempo para que o entrevistado possa responder ao roteiro com o tema da pesquisa ou que a proposta não seja compatível com os interesses do entrevistado, havendo algum problema será encaminhado para o setor de psicologia da universidade para atendimento.
6. A pesquisa é importante de ser realizada pois deve trazer como benefício possíveis mudanças no trabalho pedagógico, nas relações afetivas entre os professores e alunos para um espaço mais amoroso, o qual se torne um espaço escolar feliz.
7. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o(a) SIMARA BERTOTTO WESTPHAL MARCON, responsável pela pesquisa no telefone 999929599.
8. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem-estar físico.
9. **As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.**
10. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa (currículo lattes Simara Bertotto Westphal Marcon)

Declaro, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Simara Bertotto Westphal Marcon
Endereço para contato: Rua Dr. Walmor Ribeiro n. 586, Coral
Telefone para contato: (49) 999929599
e-mail: simara586@hotmail.com

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.

Bairro Universitário Cep: 88.509-900, Lages-SC

(49) 3251-1086

Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

APÊNDICE 2 - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado “**REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: AMOROSIDADE E ALEGRIA NA ESCOLA**” declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Simara Bertotto Westphal Marcon
Universidade do Planalto Catarinense

Luiz Carlos Pflerger
Universidade do Planalto Catarinense

Cristina Marcon Buogo
EMEB. Saul de Athayde

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Reflexões sobre estratégias pedagógicas para a educação básica: amorosidade e alegria na escola

Consideramos para a pesquisa que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, (FREIRE, 1996) e que, o aprender é uma modificação estrutural não do comportamento, mas da convivência (MATURANA, 1998).

Objetivo geral: Contribuir na discussão sobre estratégias pedagógicas para Educação Básica, tendo em vista os princípios da amorosidade e da alegria.

- 1- Que estratégias pedagógicas você utiliza em sala de aula?
- 2- Gostaria de citar uma(s) estratégia(s) pedagógica(s) utilizada em sala de aula que tenha possibilitado um ambiente de descontração e criação entre os alunos ?
- 3- Você considera que a “amorosidade e alegria na escola” favorecem o aprendizado?
- 4- Como podemos incentivar práticas de amorosidade e alegria em sala de aula? Poderia citar alguns exemplos?
- 5- O que desestabiliza a boa convivência dos alunos em sala de aula?
- 6- Como construir coletivamente um ambiente de aprendizagem onde todos possam ser escutados e valorizados em seus saberes e experiências?
- 7- Como criar condições alegres e amorosas para se trabalhar, valorizando as descobertas e identificando os significados da aprendizagem?
- 8- Na sua percepção o que deixa os alunos mais alegres na sala de aula?
- 9- De que forma os alunos expressam alegria e amorosidade?
- 10- E você? O que mais lhe dá satisfação na escola enquanto professor? Por quê?
- 11- No seu ponto de vista como o trabalho pedagógico pode contribuir para produzir um espaço mais alegre e amoroso?
- 12- O que deixa os alunos mais insatisfeitos na escola? E você? O que te deixa mais infeliz?
- 13- Como criar um espaço da convivência para que o ato de ensinar e aprender se efetive ganhando sentido e significado?
- 14- Em que momento você vivenciou seu dia mais feliz em sala de aula?

REFERÊNCIAS

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

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

APÊNDICE 4 - QUADRO – APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Codínome	Idade	Formação	Há quanto tempo concluiu a licenciatura	Tempo de exercício na docência
Alegria	37 anos	Pedagogia – Especialização	12 anos	5 anos
Feliz	32 anos	Pedagogia	2 anos	8 anos
Amável	33 anos	Pedagogia	8 anos	12 anos
Brilhante	48 anos	Pedagogia - Mestrado	28 anos	32 anos
Carinhosa	24 anos	Pedagogia - Especialização	2 anos	1 ano
Protetora da Humanidade	39 anos	Educação Física e Educação Especial - Especialização	Ed. Física – 19 anos Ed. Especial – 3 anos	15 anos
Contente	33 anos	Arte Educação com habilitação em música - Especialização	4 anos	3 anos
Elogio	49 anos	Letras	14 anos	14 anos

Fonte: Autores da pesquisa (2017).