



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ZUMAR CLEIDE QUEIROZ DE OLIVEIRA

**AFETIVIDADE: UMA ANÁLISE DAS HISTÓRIAS CONTEMPORÂNEAS VIVIDAS
POR PROFESSORAS DA ESCOLA SANTA TERESA**

Recife
2023

ZUMAR CLEIDE QUEIROZ DE OLIVEIRA

**AFETIVIDADE: UMA ANÁLISE DAS HISTÓRIAS CONTEMPORÂNEAS VIVIDAS
POR PROFESSORAS DA ESCOLA SANTA TERESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Identidades e Memórias

Orientador: Prof. Dr. José Luís Simões

Recife

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1788

O48a	Oliveira, Zumar Cleide Queiroz de Afetividade : uma análise das histórias contemporâneas vividas por professoras da Escola Santa Tereza / Zumar Cleide Queiroz de Oliveira. – 2022. 192 f. Orientação de: José Luiz Simões. . Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022. Inclui Referências, apêndices e anexos. 1. Afetividade. 2. Prática docente. 3. Contexto contemporâneo. I. Simões, José Luiz (Orientação). II. Título. 370 (23. ed.) UFPE (CE2023-093)
------	--

ZUMAR CLEIDE QUEIROZ DE OLIVEIRA

**AFETIVIDADE: UMA ANÁLISE DAS HISTÓRIAS CONTEMPORÂNEAS
VIVIDAS POR PROFESSORAS DA ESCOLA SANTA TERESA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestra em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 26/05/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Luis Simões (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Aurenéia Maria de Oliveira (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Dedico este trabalho aos que, durante a caminhada no mestrado, precisei me despedir: minha amiga e irmã Antônia Bernadete da Costa, ao Padre Reginaldo Veloso, aos tios José Queiroz de Souza e José Moura Filho, aos que foram acometidos pela Covid-19, o cunhado Osmar Valadares, a prima Cleide Maria de Souza, o sobrinho Paulo Saraiva; e aos amigos e amigas que deixaram eternas saudades...

AGRADECIMENTOS

Palavras não são suficientes para agradecer e expressar o sentimento de felicidade por estar prestes a concluir mais uma etapa tão importante. A minha gratidão incondicional, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida, por guiar o meu caminhar ao lado de pessoas tão especiais. Gratidão por ter sobrevivido a uma crise pandêmica e pela forma de amorosidade com que me fortaleceu e inscreveu meu nome nos lugares onde nem imaginaria chegar.

Aos incentivos dos familiares, a Edeilza Julene Andrade de Queiroz Silva, minha mãe e primeira educadora, a quem devo tudo o que sou. De forma especial, ao companheiro de todas as horas, Rai Oliveira por todo amor, dedicação e cuidado com que me confortou e fortaleceu nos momentos mais difíceis. Ao filho Lázaro Magnum Queiroz de Oliveira e as minhas filhas Bárbara Queiroz de Oliveira e Brenda Queiroz de Oliveira pelo apoio recebido. A meu pai e irmãs, que deram continuidade aos trabalhos que começamos juntas; Zuleide Cristiane pela garra com que continuou a luta para levar a cultura para crianças das periferias, através do trabalho com a quadrilha junina mirim Menezes na Roça; Zilma Simone por ter assumido o trabalho de levar a educação à Escola no Morro da Conceição; Manuela Cristina da Silva por ter cuidado tão bem dos nossos pais; e meu irmão Ruan Diego pela atenção com a família.

Muitíssimo obrigada ao meu orientador, Prof. Dr. José Luís Simões, que abriu generosamente as portas para esta dissertação, pelos ensinamentos que foram fundamentais para a sua conclusão. Gratidão por esta conquista acadêmica e por desfrutar dessa felicidade, sem o senhor eu não teria conseguido.

Aos examinadores da banca de qualificação e defesa, gratidão pelas contribuições, reflexões, sugestões e o olhar crítico com que conduziram esse momento que marcou a minha escrita: Profa. Dra. Aurenéa Maria de Oliveira, gratidão pelos momentos singulares de aprendizagens que desconstruíram pensamentos coloniais enraizados em mim, pela sua análise e reflexões que ressignificaram a dimensão educacional e afetiva. Meu respeito e admiração; Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior, seu olhar crítico e atencioso foi salutar, para melhor polimento desta dissertação e fundamental para o aprofundamento do tema.

Agradeço ao Padre Reginaldo Veloso, que na infância fez parte da minha história, deixando muitos ensinamentos. A Helena Lopes, professora de história no magistério, que me encantou. Aos amigos e amigas que fizeram parte do meu crescimento no Movimento de Adolescentes e Crianças; e as amigas que são como irmãs que escolhi: Alania Romão e Sandra Estevão.

Render meus agradecimentos a todos os profissionais de educação que fizeram parte da professora que me tornei: Alba Lopes, Alcione Alves, Ana Marques, Andréia Guedes, Cristina Lopes, Christiane, Geane Souza, Gilvani Silva, Jacqueline Silva, Jacqueline Santos, Jairo Gomes, Jocélia Mamede, Joseli Nunes, Josielma Albuquerque, Ladjane Sedecy, Margarida Marques, Magno Dias, Rafaela Blanchy, Regina Célia, Rejane Nunes, Rosangela Tavares, e aos estagiários e estagiárias, pelas suas contribuições, minha gratidão!

As parceiras da pesquisa em tela, minha eterna gratidão por suas valiosas contribuições teóricas, práticas e afetivas.

Aos que fizeram parte da minha trajetória no mestrado e ampliaram ainda mais a minha forma de olhar o mundo, especialmente o Prof. Diego Freire, por sua insistência para que eu voltasse a estudar; a Profa. Dra. Aparecida Barros, pela generosidade com que apoiou o meu projeto inicial; o Prof. Dr. Severino Correia, pela escuta atenciosa; o Prof. Dr. Marcos Dornelas, pela forma afetuosa com que olhou para esta pesquisa; e, finalmente, o Mestre Joel Silva, pelas ricas contribuições.

Aos novos amigos que fiz na Universidade Federal de Pernambuco, Mestres e Doutores(as), Elicia Souza, Catarina Souza, Fabíola Bento, Nathalia Gabriela, Charles Martins, Laila Araújo, Jeremias Santos, Rizo Trindade. Aos grupos de pesquisa e estudos que tive a honra de participar. Gratidão a todos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu). Aos professores(as) doutores(as) da UFPE, meus agradecimentos aos momentos trilhados durante a caminhada no mestrado.

Enfim, aos que possam ter escapado do pensamento neste momento, perdão! Obrigada a todas as pessoas que contribuíram diretamente e indiretamente para fortalecer, enriquecer e alegrar a minha caminhada.

Gratidão!!!

RESUMO

Esta dissertação analisa a relação entre afetividade e a prática docente a partir das histórias contemporâneas vividas por quatro professoras da Escola Santa Teresa, com foco no contexto político pandêmico da Covid-19. A escola, localiza-se na periferia da cidade de Camaragibe-PE – região Nordeste e metropolitana do Recife, a 17,4 km da capital. Teoricamente, trabalhamos com as bases epistemológicas do conceito de afetividade em Wallon (1879/1962) e Vygotsky (1993/1998). Fundamentou-se, metodologicamente, no campo da história oral, no sentido de visibilizar, considerando a dimensão da memória no processo das práticas docentes no contexto aqui analisado, em que medida a dimensão da afetividade influencia e interfere em tais práticas. O interesse por esse tema, por um lado, se articula aos fatores que tornam a afetividade uma questão reflexiva sobre a prática pedagógica; por outro, observações que, diante de situações desafiadoras vivenciadas no chão da sala de aula, sentimentos, emoções, angústias e inquietações afetavam à práxis. Portanto, este trabalho tem como objetivo discutir como a afetividade influencia e interfere na prática docente das professoras que lecionam na Escola Santa Teresa, face o contexto contemporâneo. Os objetivos específicos são: a) identificar os fatores que influenciam a afetividade; b) investigar a interferência da afetividade na prática docente, perante o contexto contemporâneo; e c) analisar os discursos das professoras em torno dos afetos. Conceituamos a afetividade na perspectiva de Vygotsky e Wallon. O primeiro, ao romper com a separação entre o pensamento e o afeto, emoção e razão, entende que as emoções passam por uma transição superior e simbólica, construída nas relações e onde é decisivo o papel do outro; e que, nesse sentido, a base afetivo-volitivo articula, de forma imbricada, a relação entre contextos (históricos, sociais e culturais) e consciência dialética mediada pelas dimensões simbólicas e dos significados. Para o segundo, a afetividade compreende o desenvolvimento humano como um dos núcleos integradores que processa as sensações e emoções, acolhendo a sensibilidade que internaliza os acontecimentos externos e se integram às ações comportamentais, tanto positivas como negativas. A investigação sinalizou que o jogo das emoções revela vontades, interesses encobertos e movem estudantes a exteriorizarem expressões, sentimentos e emoções que contribuem para compreender os comportamentos, reflexões e desafios vivenciados. O adoecimento emocional dos docentes atrelados aos afetos e à pandemia da Covid-19, a democratização da memória docente e as práticas educativas que marcam a vida de docentes e discentes, a ausência e presença de afetividade nas relações e as capacidades das práticas afetivas, dentre outras discussões. Ao longo desta dissertação, foi possível perceber que a afetividade contribui para potencializar as relações educacionais, a

autoestima, superação e resiliência. Nesse sentido, propomos uma análise reflexiva da afetividade que pode ressignificar a prática docente.

Palavras-chave: afetividade; prática docente; contexto contemporâneo.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the relationship between affectivity and teaching practices from the contemporary stories experienced by teachers at Escola Santa Teresa, focusing on the pandemic political context of Covid-19. Theoretically, we work with the epistemological bases of the concept of affectivity in Wallon (1879/1962) and Vygotsky, (1993/1998). It was methodologically based on the field of Oral History in order to make visible the dimension of memory in the process of teaching practices in the context analyzed here, to what extent the dimension of affectivity influences and interferes in such practices. Interest in this topic, on the one hand, is linked to the factors that make affectivity a reflective issue on pedagogical practice; on the other hand, observations that in the face of challenging situations experienced on the classroom floor, feelings, emotions, anguish and concerns affected praxis. Therefore, this work aims to discuss how affectivity influences and interferes in the teaching practice of teachers who teach at Escola Santa Teresa, given the contemporary context? The specific objectives: a) identify the factors that influence affectivity; b) investigate the interference of affectivity in teaching practice in the contemporary context and c) analyze the teachers' speeches around affections. We conceptualize affectivity from the perspective of Vygotsky and Wallon. The first, by breaking with the separation between thought and affection, emotion and reason, understands that emotions undergo a superior and symbolic transition, built in relationships and where the role of the other is decisive; and that in this sense, the affective-volitional Base articulates in an intertwined way the relationship between contexts (historical, social and cultural) and dialectical awareness mediated by symbolic dimensions and meanings. For the second, affectivity comprises human development and the integrating core that processes sensations and emotions welcoming the internal sensitivity that internalizes external events and integrates behavioral actions, both positive and negative. The investigation indicated that the game of emotions reveals hidden desires and interests and moves students to externalize expressions, feelings and emotions that contribute to understanding behaviors. Reflections, challenges and the emotional illness of teachers linked to affections and the covid-19 pandemic. The democratization of the teaching memory and the educational practices that mark the lives of teachers and students, the absence and presence of affection in relationships and the capacities of affective practices, among other discussions. Throughout this dissertation, it was possible to perceive that affectivity contributes to enhance educational relationships, self-esteem, resilience and resilience. In this sense, we propose a reflective analysis of the affectivity that redefines teaching practice.

Keywords: affection; teaching practice; contemporary context.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	CONCEITO DE AFETIVIDADE, PRÁTICA DOCENTE E O CONTEXTO POLÍTICO PANDÊMICO	26
2.1	CONCEITO DE AFETIVIDADE	28
2.1.1	O conceito de afetividade em Wallon.....	30
2.1.2	O conceito de afetividade em Vygotsky	35
2.2	AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO	39
2.3	AFETIVIDADE E PRÁTICA DOCENTE	44
2.4	CONTEXTO PANDÊMICO E POLÍTICO	55
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	62
3.1	ABORDAGEM DE PESQUISA	62
3.2	A HISTÓRIA ORAL	67
3.2.1	Parceiras de pesquisa	71
3.2.2	Critérios de escolha das parceiras.....	72
3.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	72
3.3.1	Local de pesquisa	72
3.3.2	Procedimentos orais.....	77
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	80
4	AFETIVIDADE INFLUÊNCIA E INTERFERE NA PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS QUE LECIONAM NA ESCOLA SANTA TERESA, FACE O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	87
4.1	DEMOCRATIZANDO A MEMÓRIA E OS FATORES QUE INFLUENCIAM A AFETIVIDADE.....	89
4.1.1	As infâncias revelam histórias e a relação entre afetividade e vida discente	91
4.1.2	Afetividade e as relações	96
4.1.3	Trajetórias que ensinam.....	100
4.1.4	Adoecimento em torno dos afetos.....	108
4.2	INTERFERÊNCIA DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE PERANTE O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	114
4.2.1	Desafios vivenciados na contemporaneidade	114
4.2.2	Sistema educacional afetado	117
4.2.3	Práticas pedagógicas vivenciadas na pandemia.....	122

4.2.4	Práticas afetivas marcam as memórias e contribuem para fortalecer a prática docente	127
4.3	DISCURSOS EM TORNO DA PRESENÇA OU AUSÊNCIA DA AFETIVIDADE E AS PRÁTICAS QUE CONTRIBUEM PARA A EDUCAÇÃO QUE VISA HUMANIZAR.....	138
4.3.1	Lacunas que impedem o trabalho com a afetividade	139
4.3.2	Capacidades da afetividade	152
4.3.3	Afetividade que influencia e interfere na prática docente das professoras que lecionam na Escola Santa Teresa	160
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
	REFERÊNCIAS	183
	APÊNDICE A – MODELO DE ROTEIRO.....	189
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	191

1 INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre o processo que me constituí professora, percebi que não seria simples enveredar pelo caminho da afetividade, pois, durante a trajetória educacional, fui tocada por experiências ou pelo que li e ouvi sobre a complexidade em lidar com esse tema.

Instigada pelas leituras de diversos autores e diante dos diálogos com educadores e docentes, observava discussões acaloradas que desafiavam a convivência e limitavam a compreensão sobre o que o outro queria dizer. Os desabafos nas reuniões escolares, diante dos desafios sociais e educacionais, imprimiam tensões emocionais e inquietações que, de certa forma, afetavam os momentos que deveriam ser trocas de experiências e enriquecimento, mas passavam a ser um desafio e um obstáculo para as relações.

Contudo, no mestrado, discussões nas disciplinas, grupos de estudos com o orientador, formações, trocas de experiências com os colegas e chegando o momento da defesa com o foco na dimensão da afetividade, concomitantemente, contribuíram para ressignificar a forma como me (re)constituo educadora, tecendo o olhar para a vida, os outros, a educação e o mundo.

Nas impressões sobre os diversos autores que li sobre a afetividade, reconheci a existência de situações em que desejos e necessidades, interesses e motivações, afetos e emoções, se aproximam das práticas docentes e acompanham as relações educacionais afetadas por crises socioemocionais, fruto de contextos que raramente são levados em consideração no âmbito escolar.

Essa percepção é participante dos processos individuais e coletivos vivenciados, da formação inicial e atual, das antigas e novas experiências e reflexões sobre a maneira de compreender o outro na educação, onde percebo que ainda há muito o que apreender e ser acrescentado a esta pesquisa.

Dentre as leituras para compreender a constituição das emoções, Vygotsky não versou particularmente em uma única obra sobre as emoções, ele a aborda em “Pensamento e Linguagem” (1993), “A formação social da mente” (1991), “O desenvolvimento psicológico na infância” (1998), destacando o processo que perpassa as emoções como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e envolve a forma do sentir e do pensar. Para ele, o pensamento é motivado por desejos, necessidades, afetos e emoções que impulsionam o movimento e a ação ou a paralisam no mundo (2001). Outrossim, compreendemos que o processo que perpassa esses estados não é natural, mas é participante do contexto social histórico, político, econômico e afetivo ao qual fazemos parte.

Compreender essa dimensão em Vygotsky e ingressar no ensino público significou, de certa forma, perceber criticamente a sociedade em que vivemos e reconhecer, enquanto docente, a necessidade de uma sociedade mais justa e uma educação mais humana para se viver. Com esse olhar, ao encontro com a educação afetada na relação entre a dimensão afetiva e a prática docente, observamos questões significativas no fazer pedagógico, opostas e contraditórias à afetividade.

Essa questão despertou uma espécie de alerta para a maneira como me constituo professora, diante da fragilidade socioemocional e contextual dos envolvidos na comunidade escolar, e instigaram a compreender o processo que constituí outros e outras professores e professoras ao olhar para a afetividade na educação. Desse modo, esta pesquisa tem a relação entre afetividade e prática docente como objeto de estudo. De maneira particular, como a dimensão afetiva influencia e interfere na prática docente da Escola Santa Teresa, localizada na periferia da cidade de Camaragibe, região metropolitana do Recife-PE.

O interesse por esse objeto se articula a, pelo menos, quatro fatores que fomentaram indagações acerca da minha relação com a prática vivenciada na Escola Santa Teresa e sobre a relação da afetividade como questão de pesquisa no âmbito pedagógico escolar, quais sejam:

- a) a minha história de vida, em especial o modo como fui afetada pela afetividade durante a trajetória escolar, sobretudo nos anos iniciais;
- b) a percepção de que partes das professoras da Escola Santa Teresa consideram a dimensão afetiva em suas práticas pedagógicas, em face da realidade concreta¹ da periferia da cidade de Camaragibe-PE, com atravessamentos que perpassavam o contexto escolar;
- c) enquanto docente da referida escola, tenho observado que o contexto estrutural local, marcado pela atualidade política e pandêmica, de algum modo, reverbera na relação entre afetividade e prática docente;
- d) a pouca atenção que é dada ao tema no campo acadêmico, especialmente da educação, enquanto elemento da “realidade” escolar que influi direta ou indiretamente na prática docente, conforme verificação constatada em uma busca que realizamos no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dito isso, se faz necessário, em linhas gerais, situar como esses fatores se articulam, configurando a problemática que enseja o objeto temático proposto.

¹ Em sentido marxista do termo, baseado na concepção filosófica de mundo para compreender o processo histórico em seu dinamismo.

Conforme literatura especializada, não é fortuito dizer que a realidade concreta das periferias brasileiras seja marcada por diversos elementos políticos, sociais e estruturantes, que marginalizam os sujeitos sociais em que nelas habitam. A violência, os diversos problemas sociais e a ausência de um Estado que garanta o mínimo de demandas reclamadas/percebidas, atravessam a vida e as experiências dos sujeitos, desde a infância, marcando seus traços sociais e identitários, estereotipados socialmente, e afetando suas relações por injustiças de várias ordens.

Embora, segundo Montenegro (2007), a memória não seja um objeto estanque, que se acessa em seu sentido “original”, recordo-me que a infância no Morro da Conceição, em Recife/PE, fora marcada por episódios que agora elucidam a “realidade” concreta da periferia. Naquela altura, não a percebia em seu sentido mais amplo e sim apenas na medida em que era afetada por ela, ou seja, apenas numa percepção isolada da situação e imediata, sem estabelecer nenhuma relação – senão do acaso mesmo.

Segundo Althusser, a relação entre a reprodução social e a condição de vida faz alusão à realidade e constitui imagens ideológicas que definem os cidadãos (ALTHUSSER, 1980, p. 77). Hoje, porém, a partir de outras experiências adquiridas ao longo da vida, bem como o envolvimento no campo da educação através do ensino e da pesquisa, vários fatores se articulam, me conferindo certa percepção crítica da realidade referida. Nesse sentido, inclusive o fato do cuidado com as irmãs menores, os compromissos domésticos e o trabalho infantil, não diziam respeito apenas ao campo da responsabilidade cotidiana (em sentido Althusseriano), mas da reverberação da reprodução das relações e das condições de vida daquela realidade concreta.

Naquela época, fins da década de 70 do século XX, período do regime civil militar ainda em anos sombrios, a educação brasileira não só estava instaurada numa estrutura vigiada pelo regime vigente, mas reproduzia, necessariamente, determinados valores da “moral cívica” que, em última instância, intencionava o controle, a fim de instaurar certo estado de ordem comum contra as supostas subversões sociais (BANDEIRA, 1978). Notadamente, a ordem se fazia presente de diversas formas, a começar pelo lugar da professora, que tinha o papel de assegurar o disciplinamento das crianças como sinônimo de comportamento capaz de aferir as condições de aprendizagens.

Face ao referido contexto, é possível rememorar as primeiras experiências refletidas daquele estado de “ordem pedagógica e disciplinar” vivenciada na Escola, que tinha o nome “Ordem e Progresso”. E aos sete anos de idade, não demorou muito para que eu fosse colocada de joelho no milho, ou apanhasse de palmatória quando errava a tabuada ou porque respondia

errado qualquer pergunta; tais erros recaíam na forma disciplinar educacional de maneira veemente, controlada pelo poder exercido pelos mais velhos sobre os mais novos.

Lembro-me da primeira vez que a professora perguntou quanto era três vezes três? Comecei a contar nos dedos, mas ela não esperou e logo perguntou a uma amiga de infância, Sandra Estevão, que respondeu corretamente. Então, a professora, entregando à palmatória na mão dela, disse: “agora você vai bater em Zumar!”. Sandra, porém, olhou à palmatória e balançou a cabeça negando. Então apanhamos as duas nesse dia! Mas voltamos para casa de mãos dadas, apesar de doloridas e avermelhadas. Esse episódio nos marcaria afetivamente em amizade que perduraria até o presente.

Segundo autores que discutem e problematizam o tema da afetividade (VYGOTSKY, 1993, 1998; WALLON, 1979), bem como algumas pesquisas de mestrado e doutorado, conforme dados levantados no Catálogo da Capes, a escola pode afetar positiva ou negativamente uma criança, pelo fato de vivenciarem as primeiras experiências externas ao ambiente familiar, construindo e desenvolvendo relações interpessoais e outros laços afetivos.

Nesse aspecto, quando, no ambiente escolar, a criança é mais afetada pelo lado negativo, ou seja, por experiências de desafetos e violência física, psíquica e/ou simbólica, ela pode, em contraposição exposta a essas situações, perder o encanto pelo convívio escolar, que pode se configurar para ela como um local que agride sua sensibilidade, desautorizando seu desejo de relacionar-se com outras pessoas, senão aquelas de seu contexto familiar que lhe propõe e possibilita laços afetivos. Evidentemente, a criança pode perder o interesse pela escola e, conseqüentemente, ser afetada não somente na dimensão da aprendizagem, mas sobretudo em seu desenvolvimento interpessoal, bem como no sentido que pode vir a atribuir a questão da afetividade ao longo da vida. Contudo, quando a criança experimenta relações positivas de afetos em seu ambiente educativo e formativo, tanto escolar quanto outros, a afetividade pode se tornar, para ela, uma questão central em suas relações interpessoais, no sentido de ampliar seus laços afetivos com outras pessoas e não só aquelas do seu convívio familiar.

Naquela época, reiteramos que, devido as condições socioeconômicas, infelizmente, era comum crianças auxiliarem seus pais, inclusive no ambiente escolar, onde filhas de professoras ajudavam a cuidar de outras crianças, como foi o meu caso. E aos nove anos, ajudando na escola e na creche comunitária, comecei a pensar em ser professora e, durante toda a trajetória docente, pude perceber que o afeto não dependia só de abraços e de acolhimentos, tal qual o percebia na creche, mas envolviam uma série de outros elementos contextuais e sociais que afetam o indivíduo. Elementos esses, muitas das vezes, “negados” e/ou impossibilitados de serem vivenciados nas comunidades das periferias.

Entretanto, apesar dessa fotografia social e em razão dela, recordo-me que havia no Morro da Conceição certa mobilização social da própria comunidade, que angariava apoio do Pe. Reginaldo Veloso, pároco da Igreja Nossa Senhora da Conceição, homem que aparentava, através de seus discursos, ter uma compreensão não romantizada da realidade, sobre a qual provia diálogos nas reuniões dos grupos de crianças e adolescentes, ressaltando, pois, que a nossa realidade tinha a ver com relações históricas estruturais dos processos de dominação e isso nos possibilitava pensar em soluções conjuntas para os problemas demandados.

Com isso, as oportunidades criadas nos grupos sociais, e que visam soluções conjuntas, revelavam crenças de que, ao nos constituirmos nas relações sociais, estabelecemos, com os outros, valores, concepções e uma consciência para as questões que se afirmam, dando sentido e significado à prática do viver (SAWAIA, 2006, p. 87). Nesse sentido, compreendemos que as relações sociais refletem a consciência pedagógica do ser professor e professora, no modo como o educador interpreta o mundo e que constrói a sua consciência crítica.

Foi nesse processo, agregando significados à prática docente e construindo uma consciência crítica sobre as formas de afetar, que cheguei à Escola Santa Teresa. A escola está localizada na Rua Domingos Martins, s/n, CEP 54.774-495, bairro do Timbi, mais conhecido como Céu Azul, na cidade de Camaragibe-PE – região Nordeste e metropolitana do Recife, a 17,4 km da capital. A cidade de Camaragibe, que integra a Mesorregião Metropolitana e a Microrregião do Recife, localiza-se:

[...] na nucleação Oeste e limita-se: ao norte com os municípios de Paudalho, Paulista e Recife, ao sul com os municípios de Recife e São Lourenço da Mata, ao leste com o município de Recife e a oeste com o município de São Lourenço da Mata (LEMOS, 2012, p. 179).

Inteirando-me sobre a cidade de Camaragibe, tive conhecimento que a história da cidade teve início no século XVI e girou principalmente em torno da resistência dos índios à invasão portuguesa e holandesa. O nome dado a ela é originário do tupi, significa “terra de camarás” ou “rio dos camarás”, sendo o camará uma planta medicinal e comum da região, utilizada para produção de: “Tônico, sudorífero, balsâmico, expectorante, emoliente. Empregado nas doenças das vias respiratórias, tosse, rouquidão, resfriado, bronquite, etc. O decocto é extremamente usado em banho contra a asma e no tratamento de reumatismo” (LEMOS, 2012, p. 23).

Segundo levantamento realizado sobre a Escola Santa Teresa, levamos em consideração o Projeto Político Pedagógico (PPP), nele consta que a esta escola, por sua vez, é resultado da luta incansável de uma mulher chamada Dona Carmita, devota da Santa Teresa, bem como de muita luta coletiva dos moradores junto ao líder comunitário, o Sr. Aníbal, que insistentemente

lutaram pela sua construção e pelo desenvolvimento local (ESCOLA MUNICIPAL SANTA TERESA, 2022, p. 5).

De acordo com dados levantados pela secretária da Escola Santa Teresa, a referida é uma escola pública de educação infantil e ensino fundamental e encontra-se na periferia da cidade. Funciona em dois turnos: manhã e tarde, possui quinze turmas distribuídas entre as modalidades de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Quinze docentes lecionam atualmente. Contudo, de acordo com a secretaria da escola, no ano de 2016, duas professoras estavam readaptadas, sendo uma com problemas emocionais e uma com problemas nas cordas vocais. Entre os anos de 2020 e 2023, cinco docentes foram readaptadas, sendo três com problemas de ordem emocional e duas com problemas nas cordas vocais.

Quanto ao espaço físico, segundo o PPP, ela “foi projetada com uma estrutura arrojada e inovadora para a época, as salas de aulas e demais dependências foram nomeadas pelos envolvidos na sua construção, a fim de humanizar o local com nomes de personalidades marcantes e conhecidas de todos” (ESCOLA MUNICIPAL SANTA TERESA, 2022, p. 9).

Situada em área urbana, essa unidade de ensino está localizada em uma comunidade de baixa renda. A escola atende uma média de 460 estudantes. Segundo o PPP, os dados do IBGE apontam “que cerca de 30% da comunidade tem emprego fixo, os demais vivem, em sua maioria de biscates, com o auxílio do bolsa família e/ou com emprego informal” (ESCOLA MUNICIPAL SANTA TERESA, 2022, p. 5). Entretanto, segundo o último censo escolar, realizado em 2015, a comunidade está em desenvolvimento.

O nível de escolaridade da comunidade está crescendo, alguns ainda são analfabetos, esta comunidade está crescendo em todos os aspectos, atualmente possui: esta escola (Municipal), algumas escolas particulares de pequeno e médio porte, posto de saúde, associação de moradores, mercadinhos de bairro, barracas, padaria, armazém de construção, Igrejas: Católica e Protestante, ótica, farmácias e alguns pequenos comércios informais. Apesar das mudanças, o bairro ainda é considerado de difícil acesso (ESCOLA MUNICIPAL SANTA TERESA, 2022, p. 6).

Ainda conforme o mesmo documento, outro fator que merece destaque é a formação familiar dos educandos da Escola Santa Teresa, pois aproximadamente 70% fogem do estilo tradicional (pai e mãe). Analisando tal informação à luz do referido dispositivo político-pedagógico, em articulação com as observações relatadas pelas professoras no PPP, bem como “observando o cotidiano da escola, notamos que, parte dos estudantes possuem comportamento agressivo e que isso pode ter relação direta com essa desestrutura”. Fato observado através de entrevistas e observações feitas no Projeto Político Pedagógico atual da escola (ESCOLA

MUNICIPAL SANTA TERESA, 2022, p. 5). Outro fator expresso no dispositivo documental supracitado refere-se à carência em relação às opções de lazer na localidade, deixando as crianças, jovens e adultos ociosos (ESCOLA MUNICIPAL SANTA TERESA, 2022).

Somado o PPP 2022, da Escola Santa Teresa, a escolha por tomá-la como objeto de pesquisa se deu por três variáveis. A primeira refere-se aos desafios relacionados ao trabalho educacional, conforme identificamos no currículo prescrito, cujo corpo docente descreve que:

[...] trabalhamos em meio ao uso indiscriminado de drogas ilícitas mesmo durante o dia os usuários se destinam a quadra poliesportiva (em construção no momento) no final da escola, a qual não pode ser utilizada pelos nossos estudantes devido à permanência dos mesmos no local, lembrando que a escola já foi alvo de arrombamento em vários momentos. Enfim, muitas vezes nos sentimos inseguros para desempenhar as atividades com mais liberdade e qualidade por temer alguma situação desagradável durante os horários de trabalho (ESCOLA MUNICIPAL SANTA TERESA, 2022, p. 6).

Além do contexto estrutural local, a segunda relaciona-se com a própria configuração social, adoecida em 2020, somada à crise pandêmica da Covid-19, que de algum modo reverberou a relação entre afetividade e prática docente. Isso tanto em razão dos próprios limites estruturais do sistema de ensino, que não estava preparado para lidar com a realidade assistida pelo vírus, quanto pelo modo como a pandemia afetou as fatias mais vulneráveis das periferias, tornado a dimensão afetiva uma questão ainda mais emergente no campo pedagógico inscrito nesses locais, perante as situações do mundo externo.

Diante disso, durante a trajetória docente, fui me encantando pelo tema e, desde 2016 na Escola Santa Teresa, observava as histórias e experiências de vida, de discentes e docentes, de forma fragmentada da afetividade. Dessa maneira, o mestrado em Educação transformou-se numa possibilidade de aprofundar os estudos sobre a afetividade e o processo de constituição de educadores, que havia sido construído apenas nas leituras e nos documentos oficiais que revisitamos.

A terceira variável está relacionada ao fato de que, dentro desse contexto escolar, observamos que a atuação de algumas professoras² demonstrava uma postura política e afetiva ao lidar com as questões contextuais que envolviam os comportamentos, a condição de vida dos estudantes e a comunidade escolar. Isso se observava na medida em que buscavam, junto às famílias, estabelecer diálogos e manter relações entre a escola e a comunidade. Identificaram,

² Neste estudo o gênero referido voltado para o feminino, valeu-se da ausência masculina na Escola. Optamos por tratar as professoras entrevistadas neste estudo como parceiras de pesquisa, por reconhecê-las como contribuintes das experiências pedagógicas.

nessa aproximação, diversos problemas de ordem social e desestruturação familiar, passando pela questão da violência doméstica até a fome, tanto que a comunidade era lugar de refúgio para mães solteiras. Além disso, o lixão próximo à escola se constituía em ambiente de subemprego e busca de alimentos para as famílias.

Notadamente, as professoras engajadas na aproximação entre escola e comunidade, identificam que a referida figuração social acabava repercutindo em todo processo pedagógico da escola, tanto da relação de ensino-aprendizagem quanto entre os atores da unidade educativa e o alunado. De forma geral, todos esses fatos nos arremeteram a estudar a dimensão da afetividade no território da prática docente atrelada ao contexto vivenciado pelas professoras da Escola Santa Teresa.

Isso porque o tema afetividade ainda é pouco problematizado no campo da educação, sobretudo no que tange sua relação com a prática pedagógica, conforme verificamos no catálogo de teses e dissertações da CAPES. Utilizando os descritores: “afetividade e educação”, e “educação afetiva”, identificamos apenas 10 trabalhos, sendo, porém, apenas seis publicados como base de pesquisa em repositórios. Contudo, ao usarmos o descritor “afetividade”, identificou-se inúmeros trabalhos, nenhum deles no âmbito educacional.

Nesse sentido, analisamos os seis trabalhos que tratam do tema no viés da educação, os quais, grosso modo, abordam a afetividade na perspectiva do desenvolvimento psicológico, social, sexual, formação de professores e na relação entre empatia e aprendizagem. Todavia, não foi de interesse desses trabalhos investigar a afetividade no sentido de compreender sua relação direta com a prática docente em articulação com o contexto local em que as escolas estão inseridas. Dentre os trabalhos identificados, o que mais de perto dialoga com o problema de pesquisa é a dissertação de Teixeira (2021), sobre educação e afetividade, na qual a autora analisa a empatia nas reflexões de Baruch Spinoza e Antônio Gramsci, à luz da filosofia freireana.

Conforme observado, são poucas as pesquisas sobre afetividade no campo da educação, especialmente no trato da prática docente e, embora a temática seja orientada, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área da educação tem se caracterizado pela ausência de programas e projetos educacionais voltados para a formação afetiva, uma vez que, a cada governo, cria-se novos projetos “salvadores” dos problemas educacionais, sem atentar para particularidades e desigualdades sociais, culturais e regionais.

Contudo, trabalhar com a dimensão afetiva envolve complexidades. Não sendo uma simples terminologia, suas definições são amplas, tais como: afeto, sentimento, emoção,

pensamento, consciência e empatia. Inúmeros psicólogos, doutores, filósofos e pesquisadores buscaram investigá-la para compreender a dimensão afetiva atrelada ao processo de desenvolvimento humano.

O contato com algumas obras, em Vygotsky, dentre elas *Pensamento e linguagem* (1993); *A construção do pensamento* (2001); *A formação social da mente* (1991). Em Wallon – *Do ato ao pensamento* (1979); *A evolução psicológica da criança* (1968); *A origem do pensamento na criança* (1986); bem como a aproximação com a prática docente, resultou na escolha por Wallon e Vygotsky, sobre o processo de constituição da afetividade, para compreender o entendimento sobre as práticas docentes e reafirmar o compromisso socioafetivo.

Na área de Educação, destacamos Wallon (1979) como um dos autores epistemológico da afetividade, pois ele a considera como um dos aspectos centrais para compreender o desenvolvimento humano.

Segundo Wallon, a aprendizagem no início da vida se dá na relação com as emoções. Para o autor, a afetividade tem relação com a sensibilidade interna, associada aos acontecimentos externos e ao convívio social. Nesse sentido, considera a afetividade como um núcleo integrador das potencialidades, que se manifesta positivamente ou não, decorrente da interação de fatores orgânicos e das relações sociais geradas nos espaços em que as pessoas estão inseridas (WALLON, 1979).

Além de Wallon, dentre os estudiosos da afetividade, encontramos Vygotsky (2001). O autor é considerado um dos principais pensadores da psicologia de sua época, pioneiro nos estudos voltados para o desenvolvimento intelectual das crianças em função das interações sociais e condições de vida das pessoas. Para ele, o processo de desenvolvimento humano pode ser compreendido quando se amplia a dimensão afetiva ao contexto dinâmico do indivíduo. De tal modo que as emoções obtêm significados e sentidos, culturais e sociais.

Para o autor, a dualidade entre os processos que envolvem pensamento e afeto, emoção e razão, o biológico e o social, trazem implicações por toda a vida e que, portanto, seria um erro segregá-las. Defendeu, então, uma concepção que rompeu com essa separação. Contrapondo-se a ideia de separação, baseou-se nos achados de Freud, de que as emoções não eram acompanhadas de um componente orgânico, na medida em que as emoções nem sempre foram as mesmas. Desse modo, as emoções, para ele, adquirem significado e sentido cultural e social. Interessou-se também pelo estudo baseado na análise dos afetos de Spinoza (2015), sobre o corpo e alma, como referência para romper com essa ideia de separação entre emoção e razão (VYGOTSKY, 1993).

Dessa maneira, a dimensão da afetividade, grosso modo, não está somente associada às relações afetivas, ao cuidado com as emoções, ao exercício da empatia, como consta nos documentos oficiais que regem a educação. Sobretudo, para o desenvolvimento de tais capacidades, o fundamento teórico do saber e do agir, onde está intrínseco o fazer e a intenção pedagógica, concomitantemente, envolve aprofundar a dimensão afetiva, (VYGOTSKY, 1993).

Diante de tudo do que foi exposto até aqui, questionamos: como a afetividade influencia e interfere na prática docente das professoras que lecionam na Escola Santa Teresa, face o contexto contemporâneo?

O objetivo geral visou analisar como a afetividade influencia e interfere a prática docente das professoras da Escola Santa Teresa, em face do contexto contemporâneo. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar os fatores que influenciam a afetividade;
- b) investigar a interferência da afetividade na prática docente perante o contexto contemporâneo;
- c) analisar os discursos das professoras em torno dos afetos.

Tendo em vista que a pesquisa requer o trato com a memória de forma particular e educacional, assumimos que trabalhar com esses objetivos nos conecta as vivências e contextos que envolvem as parceiras de pesquisa.

Teoricamente, trabalhamos a partir da revisão de literatura com autores que problematizam a dimensão afetiva, tais como Wallon e Vygotsky. Wallon pela concepção de núcleo integrador dos processos que envolvem a sensibilidade interna e acontecimentos externos, que se integram, alternam-se e manifestam-se em ações comportamentais que podem ser tanto positivas como negativas; e Vygotsky pelas implicações causadas pela dualidade entre os processos que envolvem pensamento e afeto, emoção e razão, o biológico e o social, que trazem consequências por toda a vida.

Dessa maneira, nos debruçamos sobre pensadores da psicologia humanista³, que desenvolveram concepções para compreender o ser humano interacionista atrelado às dimensões sociais e educacionais. As dimensões, segundo os autores, envolvem concepções que ampliam a relação da dimensão afetiva atrelada ao contexto dinâmico do indivíduo,

³ “Podemos notar que a Psicologia Humanista trata de compreender a situação fundamental do ser humano. Isto quer dizer, compreendê-lo como um todo, como um ser que inicialmente não tem sentido da sua existência e que precisa desenvolver este significado para poder tornar-se humano, o que representa uma das tarefas mais difíceis da vida inteira de cada pessoa”. (MOSQUERA, 1978, p.45)

integrados a uma forma de dependência dos acontecimentos históricos, sociais e culturais que envolvem a consciência dialética constituída nessa relação do indivíduo consigo, com o outro e com o mundo.

Vygotsky (2001) desenvolveu a teoria sócio-histórica e nela reconhece o indivíduo como ser social atrelado ao biológico e a história cultural interligada ao desenvolvimento humano. Dessa forma, reconhece o comportamento adulto como resultado da evolução biológica, histórica e cultural do desenvolvimento.

Conforme Vygotsky (1993), os processos históricos construídos nas relações são produtores de sentidos e significados, constituídos na e pela cultura. Tendo em vista que o autor não considera o indivíduo como produto da evolução puramente biológica, mas de seu desenvolvimento histórico que se insere gradualmente em uma cultura onde aprenderam a sentir e serem afetivos, a afetividade é compreendida, neste trabalho, como uma dimensão capaz de interferir ou influenciar as práticas docentes.

Nesse sentido, consideramos a perspectiva de Vygotsky, para o qual as emoções perpassam por uma transição superior, pois elas antecedem a inserção do ser num contexto sócio-histórico e simbólico das representações. Portanto, compreendemos o estudo das emoções, imprescindível para entender o fenômeno entre as relações e as práticas das docentes, como fundamentais para a nossa análise, na medida em que compreendemos essa concepção baseada no desenvolvimento gradual humano, que envolve o jogo das emoções.

Destarte, Wallon e Vygotsky deixaram importantes contribuições, tanto para a psicologia quanto para a educação, especialmente para se pensar os processos que envolvem a prática pedagógica. Os autores apresentam pontos comuns a respeito da afetividade, ambos assumem: uma concepção desenvolvimentista sobre as manifestações emocionais, inicialmente orgânicas e depois ganham complexidade, na medida em que o indivíduo se desenvolve na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se e complexificando-se suas formas de manifestações; o caráter social da afetividade; e a relação entre a afetividade e inteligência como fundamental para o processo do desenvolvimento humano. Nesse sentido, assumimos, pois, que esses fatores são fundamentais para o estudo a respeito da afetividade no território da prática docente.

Outros autores acrescem que “a afetividade em nós está presente em todas as dimensões do nosso ser e da nossa ação. O afeto é o dinamismo que está na origem, no processo, nas estruturas e no significado do conhecimento e de tudo que somos e fazemos” (DALLA VECCHIA, 2005). Outrossim, compreender a afetividade presente em nós como motivadora do processo que envolve a formação do ser, em todas as dimensões, transporta ao encontro dos

sentidos e significados para a docência, pois “o que importa na formação docente é à compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (FREIRE, 1996, p. 50). Portanto, “a afetividade envolve a totalidade de nosso ser” (TORO, 2005)⁴.

Desse modo, a compreensão de totalidade do ser envolve a dimensão da afetividade e negligenciá-la implica limitar os sentidos e significados para compreender o ser, aqui, especificamente, à docência.

Apesar dos estudos sobre a afetividade, observamos a educação ainda permeada pela tradicional visão dualista entre humanização e desumanização, entre afeto e cognição, como termos apartados da educação e da prática docente entre o racional e o emocional, pressupondo-se, geralmente, que a inteligência, cognição e razão deveriam predominar e sobrepor-se, dominando as emoções. Contudo, sobrepor umas sobre as outras, sem levar em consideração interesses e necessidades, foge da compreensão dada à diversidade ideológica histórica. Nesse sentido, Ferreira (2022, p. 59) exemplifica que ideologias não são neutras, pois:

[...] durante os séculos XVII, XVIII E XIX, no Ocidente, mais precisamente na Europa e na América do Norte, uma neutralidade científica, para a qual a razão era a única função psicológica superior do ser humano, com condições de fazê-lo chegar a verdade – naufragou diante das inconsistências que essa ideologia possuía.

Devido a configuração que perpassa a afetividade, tal como citado anteriormente, e considerando o problema colocado, o caráter histórico, contemporâneo, subjetivo e discursivo que sua análise demanda, trabalhamos, metodologicamente, com a história oral, na perspectiva de Thompson (1992) e Montenegro (2010). Isso porque esses autores consideram que a história oral, a partir da memória, confere a história vivida pelos atores de determinada experiência e anuncia outras possibilidades e perspectivas, notadamente, não lineares, factuais e determinantes. Tendo em vista a nossa perspectiva, voltada para a afetividade sobre o olhar das professoras que trabalham na rede pública, com a educação infantil e ensino fundamental I na Escola Municipal Santa Teresa, a análise decorreu principalmente sobre as histórias, memórias e experiências evidenciadas nos discursos, atreladas à dimensão afetiva e a sua influência e interferência nas práticas docentes vivenciadas.

⁴ Rolando Toro contribuiu para o conceito de inteligência afetiva, para ele toda inteligência tem como similaridade a afetividade e se constrói nos vínculos.

Assim, as histórias narradas pelas parceiras de pesquisa giraram em torno, especialmente, da vivência educacional, levando em consideração o período pandêmico que, no que tange à dimensão da afetividade no território da prática docente, se insere também como tema de nossa investigação.

Portanto, reconhecemos nos depoimentos orais, tanto a questão da memória afetiva das parceiras de pesquisa quanto as práticas docentes e o acontecimento histórico acerca da pandemia da Covid-19. Dessa forma, as narrações desencadearam-se principalmente para assuntos relacionados a história de vida, as relações educacionais, as práticas docentes e os desafios vivenciados na crise pandêmica.

Os capítulos estão divididos em três e subdivididos em tópicos que contribuem para compreender a relação com os objetivos da pesquisa e levantar algumas reflexões sobre a afetividade e a educação. Dessa maneira, as reflexões apresentadas perpassaram as narrativas das entrevistas e olhares dos autores escolhidos para ampliar o diálogo.

2 CONCEITO DE AFETIVIDADE, PRÁTICA DOCENTE E O CONTEXTO POLÍTICO PANDÊMICO

O desenvolvimento humano é marcado por maneiras de ver o mundo e compreensões sobre forças que prevalecem, influenciando, interferindo e modificando o modo de vida. De acordo com Almeida (1995), milênios, antes de Cristo, foram marcados pela relação direta da natureza com o ser. Dessa forma, as forças naturais eram consideradas sagradas, regiam aos acontecimentos e guiavam os seres. A época compreendida entre 5.000 a.C. e 1600 d.C. é marcada pela força onipotente, onisciente e onipresente de Deus, criador de todas as coisas existentes e, conseqüentemente, a religião passou a guiar o modo de vida dos cidadãos. Para o autor, o período após 1600 d.C. é marcado pela ideia do ser como centro do mundo, da razão e do poder. Desse modo, dissociados da natureza e de Deus, se estabeleceu o Estado de Direito.

O século XX é marcado pelos movimentos sociais que defendem a vida como núcleo. Desse modo, diversos autores, cientistas, dentre outros, advogam em favor do ser que necessita conhecer os processos do sentir para compreender o cuidar de si, do outro e dos seres vivos. Numa perspectiva que transcende⁵ compreensões dissociadas do eu, do outro e da sociedade, Toro (1991) entende que, para uma melhor integração desse ser no mundo, faz-se necessário incluir a vida como perspectiva de prioridade. Nesse sentido, compreendemos que, para incluir a vida e o cuidar, a dimensão da afetividade é constituinte desse ser.

Nessa perspectiva, para Toro (2005), a concepção do que seja a afetividade está entrelaçada ao desenvolvimento das interações do ser, que necessita compreender o sentir para que possa praticar o cuidar de maneira que potencializem as ações sociais.

A gênese biológica da linha da afetividade está relacionada ao instinto de solidariedade dentro da espécie, à capacidade de estabelecer empatia, aos impulsos gregários, as tendências altruístas e aos ritos socializantes. A biologia celular demonstra a existência de verdadeiras comunidades de células que integram algumas operações bioquímicas de cooperação entre elas. Os sistemas vivos são potentes mecanismos de coerência nos quais funcionam os princípios da afinidade e nas quais cada parte se coloca a serviço da unidade biológica (TORO, 2005, p.56).

Diversos autores estudaram concepções distintas sobre afetividade, seu desenvolvimento e impactos sobre o comportamento humano. Nesse sentido, compreendemos

⁵ Compreendemos o conceito de transcender na perspectiva em Toro (1991, p. 437) na Coletânea de textos de Biodança, como “[...] sentimento de ser parte da criação, [...] amor por toda a criação, sentimento de liberdade, desapego frente às opções de nossa cultura, ampliação e riqueza de percepção”.

que para construir a noção da afetividade, intrínseca à prática docente, diretamente envolvida nos processos internalizados, construídos nas relações uns com os outros nos contextos sociais e educacionais, se faz necessário compreender como a afetividade está imbricada.

Vale ressaltar, ainda, que não existe uma única concepção teórica ou mesmo empírica de afetividade. Entretanto, compreendê-la historicamente e contextualizá-la contribui para ampliar a discussão sobre as dimensões subjetivas e objetivas que constituem os processos do desenvolvimento e do comportamento humano e sua reverberação ou não na prática docente.

Apresentamos, neste capítulo, uma proposta de historicidade da afetividade dentre as várias possíveis em torno das emoções, para compreensão do ponto de partida. Discorreremos, então, a partir de Wallon e Vygotsky, o conceito de afetividade, assumido, nesta pesquisa, na perspectiva do desenvolvimento humano, especialmente sobre as manifestações emocionais, o seu caráter social e sua relação com a prática docente.

No campo da educação e prática docente, a afetividade em Wallon e Vygotsky, dentre outros, transpassa o modo disciplinar e os muros da escola, permitindo-nos refletir sobre uma perspectiva entrelaçada aos jogos das emoções que envolvem as relações educacionais e sociais. Portanto, compreendemos outro enlace necessário ao estudo sobre a afetividade no campo da prática docente, que intenciona compreender os processos de constituição do pensamento e desconstrução do imaginário pedagógico positivista e a inserção do jogo das emoções e dos contextos que afetam as relações educacionais.

Contudo, há uma distinção entre afetos e afetividade, que assumimos neste estudo. Segundo Sawaia (2000) os afetos provêm da gênese social e são mediados pelos significados. Dessa forma, o afeto é processado de acordo com os acontecimentos externos. Para a autora, a afetividade é voltada para o nível de ação social que supera a cisão entre mente e corpo, que ajuda a compreender as singularidades na tentativa de promover mudança de comportamento na sociedade.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2002, p. 193), “os afetos ajudam-nos a avaliar as situações, servem de critério de valorização positiva ou negativa para as situações de nossa vida”. Dessa maneira, os afetos interligados à consciência podem se expressar por meio da linguagem e manifestar-se através de emoções sentidas, que se preparam para mover as ações. Entretanto, segundo o autor, é a sociedade que exerce o papel de compelir e deprimir as emoções. E uma vez que emoções e afetos estão interligados ao externo, os afetos adquirem a capacidade de contagiar, diminuindo ou aumentando a ação e impulsionando o pensar e a ação para uma determinada direção.

Sawaia (2020) também concorda que a emoção e o afeto estão intrínsecos. A autora ainda acresce que a emoção e o afeto interferem estimulando modificações corpóreas ao fluxo normal comportamental dos cidadãos. Segundo ela, embora a psicologia ainda não tenha atingido um consenso sobre conceitos referentes a afetividade, emoções e sentimentos, ela esclarece que esses conceitos estão entrelaçados.

Atualmente, há uma grande diversidade no uso dos conceitos de emoção, sentimentos e afetividade, mesmo na Psicologia. Uns consideram como sinônimos, outros distinguem emoção de sentimento, ligando a primeira ao orgânico e ao instinto e a segunda, ao racional e ao simbólico. Os afetos estão localizados como uma subclasse dentro dos processos emocionais. Eles estão relacionados com algumas necessidades vitais. Aparecem sempre que ocorre uma situação afetiva. (SAWAIA, 2000, p. 8).

Diante disto, compreendemos aspectos relevantes sobre a dimensão da afetividade e os principais acontecimentos contemporâneos no contexto político e pandêmico, do qual os docentes fazem parte, para compreender os afetos externos e não os dissociar da vivência educacional, tendo em vista a complexidade da afetividade e da educação no cenário político-social no momento atual – reflexo direto da Covid-19.

Por todos esses fatores, compreendemos as nuances dos afetos atrelados aos jogos das emoções, que perpassavam a prática docente, entrelaçados ao processo de constituição do pensamento de educadores, como uma questão permeada de sentidos e significados construídos nas relações e afetados pelos contextos sociais.

2.1 CONCEITO DE AFETIVIDADE

Pensadores como Platão, Aristóteles, Descartes, dentre outros, despertaram interesse sobre estados subjetivos, como a afetividade às emoções e o meio social. Segundo Gatti (1997), a palavra *affectus* significa estados do espírito interligada às emoções e sofrimentos. Platão relata esses estados como prazer, sofrimento, desejo e temor. Já Aristóteles enumera onze tipos de afeição, que se une ao prazer e sofrimento, como compaixão, ciúme, saudade, ódio, amor, alegria, inveja, coragem, temor, ira e desejo.

Posteriormente, com os estudos baseados na lógica cartesiana, a emoção era excluída e defendia-se um desenvolvimento humano fundamentado na perspectiva cognitiva e unicamente voltado para razão. Descartes (1979), na sua obra clássica “Discurso do método”, advogava considerando o desenvolvimento do pensamento humano guiado exclusivamente pela razão. Sua obra ficou conhecida como empoderamento da razão, eternizada em as suas palavras

“penso, logo existo”. Outra obra destacada, de acordo com Gatti, baseado na obra de Gioseffo Zarlino, intitulada “Institutione Armoniche”, Descartes escreveu, - *As paixões da alma*⁶ - onde discorre sobre os processos dos estados subjetivos emocionais.

As percepções que se referem somente à alma, aquelas cujos efeitos se sentem com na alma mesma e de que não se conhece comumente nenhuma causa próxima à qual possamos relacioná-las: tais são os sentimentos de alegria, de cólera e outros semelhantes, que são às vezes excitados em nós pelos objetos que movem nossos nervos, e outras vezes também por outras causas (RYLE, 1949, art. 25).

Dessa forma, as emoções foram alvo de investigação para compreender quais outras causas movem os comportamentos, embora os autores não tenham atingido um consenso sobre as emoções e o comportamento humano. (VYGOTSKY, 2004, p. 90) advogava que o estudo sobre as emoções de Descartes era dualista e apresentava equívocos.

O dualismo entre animal e homem leva Descartes a concluir inelutavelmente que os animais carecem de paixões, e ele considera as paixões como movimento da alma. Aparece aí uma das contradições mais insolúveis de todo o sistema que engloba o problema das sensações. A teoria de Descartes vacila em relação às sensações e, por seus princípios dualistas e antropológicos, tem três orientações completamente diferentes. As primeiras reflexões interpretam as sensações e as percepções sensíveis como fatos antropológicos e as vinculam unicamente ao espírito. Eles os consideram como fatos antropológicos e os relacionam com os vínculos existentes entre o espírito e o corpo, mas seu estudo das paixões não lhes atribui mais do que o sentido dos eventos corporais psíquicos, e vincula sensações e instintos exclusivamente ao corpo. (tradução nossa)

Vygotsky (2004) também advogava que a psicologia inglesa, francesa e alemã, apoiaram-se nas concepções “darwinistas”, associando as reações afetivas e instintivas a dos animais. Dessa forma, os estudos no campo da psicologia fundamentaram-se na teoria evolutiva de Darwin (1872) e não intencionavam explicar o fenômeno emocional humano e diferenciá-lo das emoções animais, uma vez que era comprovada algumas reações orgânicas como semelhantes entre estes, mas a postura do presente estudo não se prende a isso.

Ao invés disso, seguimos a concepção interacionista Vygotskyana, de que os aspectos biológicos emocionais não explicam sentimentos “superiores”, como o amor, a paixão, vontades, necessidades, interesses, etc. Neste aspecto, o autor se contrapôs ao pensamento de Darwin, que difundia conexões entre as emoções humanas como instintivas e fazendo parte do

⁶ O tratado *As Paixões da Alma*, foi sua última publicação em 1649, na Holanda e na França, em resposta as perguntas da princesa Palatina.

reino animal. Dessa forma, segundo o autor, "a curva da evolução das emoções tendia para baixo" (VYGOTSKY, 1998, p. 81). Assim, quanto mais os seres humanos se desenvolviam, anulava-se e negligenciava-se as emoções, limitando os estudos das manifestações orgânicas ao "puro naturalismo", na medida em que os indivíduos e seus sentimentos estavam totalmente atrelados apenas a origem animal e, como tal, os comportamentos eram considerados instintivos e desassociados das relações sociais e dos contextos humanos.

Nesse sentido, Vygotsky (1998) ratificou que, apesar dos estados emocionais humanos e animais provarem algumas reações muito semelhantes, o diferencial estava no sentido e significado construído cultural e socialmente, e que isso é tarefa do humano. As transformações orgânicas desassociadas dos contextos eram insatisfatórias para produzirem emoções.

Desde então, estudos no campo da psicologia demonstravam interesse científico sobre as subjetividades. Wallon (1968), por sua vez, repensou concepções idealizadas sobre emoção, sentimentos, paixões e defendeu um conceito diferencial, incluindo essas manifestações a um fator de domínio funcional mais extensivo, levando em consideração a afetividade, sem contudo, reduzi-la, nem dissociá-la umas das outras, mas como fazendo parte do processo de junção do indivíduo com o meio social, para compreender o desenvolvimento da pessoa completa.

2.1.1 O conceito de afetividade em Wallon

Historicamente, inúmeros psicólogos, filósofos e pesquisadores buscaram definir o conceito de afetividade. No campo da psicologia que dialoga com a educação, pode-se destacar Wallon, para o qual a afetividade é constituinte do indivíduo e crucial para o seu desenvolvimento.

Wallon (1879-1962), francês, licenciado em filosofia e medicina, assumiu diversas funções, inclusive políticas, declaradamente comunista, além, óbvio, da medicina, filosofia e psicologia. Durante sua trajetória, foi perseguido por suas ideias e exilado durante a segunda guerra mundial.

Ele fundou o Laboratório de Psicobiologia Pediátrica no Centro Nacional de Pesquisas Científicas, onde atuou como professor no departamento de psicologia da infância e da educação. Foi diretor da Escola Prática de Estudos Avançados, dedicou-se profissionalmente à função de médico em clínicas psiquiátricas e na psicologia da criança. Desse modo, suas experiências envolviam principalmente o trabalho neurológico com crianças e com ex-combatentes que sofriam com lesões cerebrais na segunda guerra mundial.

Durante seus estudos, Wallon (1968), repensou concepções idealizadas e defendeu que compreender a afetividade é entender os processos que envolvem a formação da pessoa completa. Dessa maneira, desenvolveu a teoria sobre o processo de desenvolvimento da personalidade, centrado na infância que partiu do orgânico e evoluiu nas relações sociais. Segundo ele, entender isso seria o melhor caminho para compreender a origem dos processos psicológicos, constituídos principalmente de afetividade, movimento e cognição. Assim, seus estudos exploraram o processo de inter-relação entre quatro núcleos funcionais, determinantes: a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa.

A teoria de Wallon sobre o desenvolvimento da inteligência está fundamentada a esses núcleos e compreende a interdependência na formação do eu integrado. Para o autor, esses elementos agrupam os campos funcionais, pois o movimento surge antes da palavra e está intrínseca às emoções (WALLON, 1975, p. 75). Dessa forma, o movimento e as emoções oportunizam à criança experiências de aprendizagens e sensações entre ela e o ambiente, de forma singular.

No tocante ao cognitivo, considera o desenvolvimento da inteligência, tanto de ordem biológica como social. O autor esclarece que “os fatores biológicos, referem-se às emoções, que tem o papel de estabelecer uma relação imediata dos indivíduos entre si” (WALLON, 1995, p.135); e no social, na medida em que se estabelecem, nas relações, as representações ao sistema de símbolos em que a linguagem está interligada (WALLON, 1971, p.71). Assim, as emoções, são individuais, sem deixar de ser sociais.

Portanto, o processo entre os fatores biológicos, intrínsecos às emoções, influencia e interfere no desenvolvimento da cognição. Segundo a teoria “Psicogênese da Pessoa Completa”, a inteligência está atrelada tanto a ordem biológica quanto a social (WALLON, 1995, p.135). Dessa forma, a parte cognitiva está diretamente interligada com as relações pessoais entre si e ao meio social em que as pessoas estão inseridas. A ideia de “pessoa”, segundo o autor, está situada no conjunto funcional gerado no resultado da integração dessas dimensões e nos processos do desenvolvimento atrelados ao orgânico com o meio social.

Segundo Ferreira e Acioly-Régner (2010, p. 31), para Mahoney a proposta pedagógica walloniana versa sobre a integração indissociável dos campos funcionais como processo fundamental para a formação, assim:

Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm

um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela.

Conforme Wallon (1979), a afetividade tem relação com a sensibilidade interna do próprio sujeito, com os acontecimentos externos e com o convívio social. Nesse sentido, ele a considera como um dos núcleos que integram os campos funcionais, e se manifesta positivamente ou não, decorrente da interação de fatores orgânicos e das relações sociais geradas nos espaços em que as pessoas estão inseridas.

Dessa maneira, para o autor, as relações são processadas nas inter-relações, enquanto a afetividade é o processo que exerce papel fundamental tanto para entender o biológico quanto as inter-relações, possibilitando uma melhor análise de integralidade do ser. Isso possibilita, na percepção do autor, uma mudança no olhar sobre o comportamento consigo e com o outro, ou seja, uma melhor compreensão de totalidade sobre o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, Wallon (1968) explorou o processo de desenvolvimento da personalidade centrado na infância, por entender que esse seria o melhor caminho para compreender a origem dos processos psicológicos, constituídos principalmente de afetividade e cognição. Nele destacou o processo de inter-relação entre esses núcleos funcionais, para compreender o desenvolvimento da personalidade.

A afetividade compete a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional; “suprindo a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie”. Nesse sentido, a afetividade, que corresponde à primeira manifestação do psiquismo, propulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social, abstraindo deste, o seu universo simbólico, culturalmente elaborado e historicamente acumulado pela humanidade. Por conseguinte, os instrumentos mediante os quais se desenvolverá o aprimoramento intelectual são, irremediavelmente, garantidos por estes vínculos, estabelecidos pela consciência afetiva. (COSTA; SOUZA, 2012, p.11).

Para Wallon, o processo de desenvolvimento, que ocorre através da contínua interação entre esses núcleos, só pode ser explicado pela relação interdependente entre os processos originários – biológicos/orgânicos – e o ambiente social. Portanto, o biológico e o social são indissociáveis, estando dialeticamente relacionados e se desenvolvem através de conflitos e contradições, sofrendo influência e exigência do meio.

O autor revela que os estágios de desenvolvimento não acontecem da mesma forma, porém apresentam integrações, conflitos e alternâncias dos conjuntos funcionais. Assim, nos estágios impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência, o movimento é

interdependente do conjunto funcional e o afetivo predomina. Enquanto no estágio em que se desenvolve as relações com os outros, ocorre o sensório-motor, projetivo e categorial, onde predomina o cognitivo. No entanto, a predominância da cognição não exclui a afetividade, pois esses estágios continuam interagindo entre si, constituindo a personalidade (WALLON, 1986, p. 146). Contudo, ele destaca que os afetos negativos, vivenciados nos espaços, acompanham estudantes e docentes, dificultando as relações e as aprendizagem.

De acordo com Wallon, a afetividade traduz os sentidos que seres humanos despertam, percebendo-se nos espaços quando acolhidos de forma afetiva e participativa, e modificam a forma como esses espaços se inserem ou não nos processos de interações e aprendizagens:

[...] o espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento (WALLON, 1979, p.209).

A afetividade, para Wallon, apesar de ser considerada uma marca do desenvolvimento infantil, repercute durante toda a vida e se manifesta de três formas: emoção, sentimento e paixão. Entretanto, o autor reconhece a emoção como uma ativação orgânica, exteriorizada através de desejos e vontades não controladas pela razão, integradora de duas posições: como elemento energético/catastrófico; e como elemento de sobrevivência da espécie, resultante de sua função que move os seres humanos. Assim:

[...] a coesão de reações, atitudes e sentimentos, que às emoções são capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas devem ter desempenhado nos primeiros tempos das sociedades humanas: ainda hoje são às emoções que criam um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um. Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual (WALLON, 1986, p.146).

Na teoria walloniana, a emoção é o vínculo que se estabelece entre o sujeito e as pessoas do ambiente, constituindo as manifestações iniciais de estados subjetivos como componente orgânico. Apresenta três propriedades: contagiosidade – capacidade de contaminar o outro; plasticidade – a capacidade de refletir sobre o corpo e suas rações; e regressividade – a capacidade de regredir as atividades ao raciocínio.

Dessa maneira, para Wallon (2008), essas manifestações de estados subjetivos estão intrínsecas à afetividade, acompanhando o desenvolvimento humano e as aprendizagens. Desse modo, para ele, a inteligência não é por si só o seu principal componente, pois as dimensões

cognitivas, sociais e afetivas revelam conexões entre si, envolvendo assim muito mais do que um “simples cérebro”. Segundo o autor, as ideias desenvolvidas sobre a essências das coisas não revelam a realidade, pois, quando consideramos toda realidade como idêntica ou aproximada do nosso próprio pensamento, deformamos o real.

Dessa maneira, “a sensibilidade afetiva e sensorial mistura tanto algo dela mesma quanto algo da própria coisa”. Nesse sentido, o autor acrescenta que acessar o inteligível como verdade única não significa atingir o essencial das coisas, mas, de certa maneira, desvirtua-se a compreensão da realidade (WALLON, 2008, p. 11).

Por pensar assim, Wallon demonstra o mal-estar que aflige as teorias e se contrapõe, advogando que a inteligência surge da afetividade e “o conhecimento é essencialmente um esforço para resolver contradições” (WALLON, 2008, p. 11). Além disso, de acordo com o autor, segregar ou sobrepor uma dessas dimensões significa comprometer-se erroneamente numa visão reducionista e fragmentada. Dessa maneira, levar somente em consideração o racional significa ignorar os processos que envolvem a construção do pensamento, na forma como sentimos internamente e processamos esses sentimentos, diante das situações do mundo externo.

Para Wallon, o conhecimento está integrado às situações externas, “porque nada pode existir senão reagindo a ações sofridas e nada subsiste que não tenha triunfado sobre o conflito, alcançando um novo equilíbrio, um novo estado, uma nova forma de existência” (WALLON, 2008, p.12).

A afetividade como processo integrador, defendido por Wallon (1979), aprofunda o entendimento do desenvolvimento humano a partir das relações. Segundo o autor, a afetividade está relacionada à sensibilidade interna perante o mundo social e o desenvolvimento humano. Ela é o núcleo constituinte dos sentimentos e emoções que estimula a empatia, a curiosidade etc., que move o indivíduo a querer descobrir e conhecer para se relacionar.

Assim, Wallon (1979), aponta para uma visão dialética e humanista da pessoa completa e não na divisão entre a pessoa e mundo, corpo e mente. Ele compreende os processos psíquicos como dialético do desenvolvimento que superam essa divisão. Dessa maneira, compreendemos o desenvolvimento humano envolvido no desdobramento de dimensões integradas à formação do pensamento, personalidade e do comportamento atrelados às relações sociais e educativas, que, levados em consideração, podem proporcionar um equilíbrio às inter-relações sociais e educacionais.

Nesse sentido, no nosso entendimento, Wallon envolve a afetividade no processo cognitivo para se pensar a valorização das relações educativas, compreendendo sentimentos e

emoções como parte da natureza humana, que gradualmente evolui conforme a vivência em experiências sociais e afetivas.

2.1.2 O conceito de afetividade em Vygotsky

Dentre os estudiosos da afetividade, Vygotsky dedicou-se a entendê-la como processo de desenvolvimento humano, de uma educação interacionista dos processos: dialético e histórico-social.

Vygotsky (1896 – 1934), formado em direito, graduado como professor, médico e psicólogo russo, fundou a Escola Soviética de psicologia histórico-cultural. Envolveu-se em vários projetos e durante sua trajetória dedicou-se as experiências desenvolvidas na medicina com o interesse em manter o grupo de pesquisa de neuropsicologia, ele “reunia em torno de si um grupo de jovens intelectuais, que, posteriormente, formaria a maior Escola científica da psicologia soviética” (DANIELS, 2001, p. 152). Os seus estudos eram dedicados, principalmente, às deficiências congênitas e adquiridas, os distúrbios de aprendizagem e de linguagem.

Apesar de sua grande importância para as áreas de psicologia e educação, seus estudos foram repudiados pela censura soviética. Muitas de suas obras foram destruídas. Entretanto, os grupos de médicos e estudiosos que o acompanhavam as preservaram e, posteriormente a sua morte⁷, as disseminaram.

Dessa maneira, as experiências de Vygotsky (2001), conquistaram espaço e o autor é considerado um dos principais pensadores da psicologia de sua época, pioneiro nos estudos voltados para o desenvolvimento intelectual das crianças em função das interações sociais e condições de vida das pessoas.

Vygotsky (1991), entende que ao analisar o comportamento humano, não se pode segregar o pensamento da afetividade. Na visão do autor, essa seria uma atitude equivocada, uma vez que há possibilidade de investigar a influência oposta do pensamento no nível afetivo-volitivo, ou seja, no nível da emoção/razão, por estarem integradas a uma forma de poder ou dependência que inclui necessidade/interesse, vontade/motivação, como intrínseco de um sistema interno do indivíduo ao seu processo comportamental no mundo. Nesse sentido,

⁷ Vygotsky faleceu em 1934 vítima de tuberculose, com 38 anos. Entretanto, o autor escreveu, entre os anos de 1924 e 1934, mais de 200 trabalhos sobre diferentes temas, discutindo a psicologia contemporânea e as ciências humanas.

considera pensamento e cognição como dimensões inseparáveis que estão implicadas por toda a vida (VYGOTSKY, 2001, p. 15).

Segundo o autor, não se pode negar a dimensão afetiva, como fez a psicologia tradicional, para compreender a ação sobre o pensamento, uma vez que o pensamento não surge do nada, pois envolve motivação, vontade, desejo, interesse e necessidade, atrelados à dimensão afetiva.

A separação entre o aspecto intelectual de nossa consciência e seu aspecto afetivo, volitivo, constitui um dos defeitos básicos mais graves de toda a psicologia tradicional. Essa separação faz com que o pensamento se transforme inevitavelmente em um fluxo autônomo de ideias que se pensam, separadas de toda a plenitude da vida, dos impulsos vitais, interesses e inclinações do sujeito que pensa. Epifenômeno completamente inútil, incapaz de modificar qualquer coisa na vida e no comportamento da pessoa, ou se torna uma força primitiva, autônoma e imprevisível, que, ao interferir na vida da consciência e na vida da personalidade, os influencia de maneira inexplicável caminho (VYGOTSKY, 1993, p. 24), tradução nossa.

Portanto, Vygotsky (1993) tinha fortes objeções à divisão histórica entre os afetos e a cognição, denunciando-a como um dos grandes problemas da psicologia de sua época, ao mesmo tempo em que discute as abordagens orgânicas. Para o autor, as emoções deslocam-se internamente, inicialmente do plano biológico, para uma transição superior e simbólica, de significações e sentidos, constituídos na e pela cultura. Processando-se, internalizam-se os significados e sentidos, atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas, sendo decisivo o papel do outro para intervir como mediador e facilitador entre o sujeito e os objetos culturais.

Dessa forma, o autor considera que o adulto é produto da evolução biológica e do seu desenvolvimento histórico, que se insere gradualmente em uma cultura onde aprenderam a sentir e serem afetivos.

Vygotsky (1983), destacou que o desenvolvimento humano pode ser compreendido quando se amplia a dimensão afetiva ao contexto dinâmico do indivíduo. Assim, as emoções obtêm significado e sentido, cultural e social. Segundo Minayo (2004), ele levanta a discussão sobre as concepções criadas em torno das emoções da sua época, que abriram espaço para aprofundar mais estudos em torno dos afetos. Ressaltamos, ainda, que Vygotsky estava inserido no contexto político efervescente na Rússia quando procurou fundamentar seus estudos sobre o desenvolvimento do intelecto humano nos pressupostos de Marx sobre o materialismo histórico e dialético.

Enquanto o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica real da sociedade, a dialética refere-se ao método de abordagem deste real. Esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação. Busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais) e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo. (MINAYO, 2004, p. 65).

Vygotsky foca no comportamento dos seres humanos diante das evoluções. Observa que, mesmo na presença da mudança, o tipo de biologia humana revela pouca alteração que modifica o ambiente. Entretanto, diante da evolução cultural e histórica, as funções psíquicas constroem novas formas comportamentais para adequar-se aquele ambiente.

Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos. Em ambos os casos, do nó e do monumento, temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais. (VYGOTSKY, 1991, p.39).

Vygotsky também faz essa associação no campo das relações sociais, em que as manifestações emocionais integram as funções mentais superiores, pois elas antecedem a inserção do ser num contexto sócio-histórico, no campo das motivações que envolve necessidades, interesses e inclinações. Assim, as emoções conectam-se entre as extensões cognitivas e afetivas que articulam o funcionamento do pensamento, resultado de todo esse processo articulado.

Vygotsky sugere uma aparente anterioridade da ação – ou seja, da experiência direta, onde se encontra o fluxo desenfreado de nossos anseios, necessidades, etc. – ao pensamento generalizante - função psicológica superior que ordena as representações mentais, dadas culturalmente, do mundo real -, que se desfaz ao advertir sobre a existência do processo inverso; ou seja, vê o afetivo como força volitiva para o cognitivo, e este como regulador do primeiro. (COSTA; SOUZA, 2012, p. 8)

Vygotsky abriu um leque de discussão, criticando as teorias de sua época sobre as emoções, e defendeu a base afetivo-volitiva como uma dimensão originária do ser social e histórico, em que se constrói a consciência humana na relação entre objetividade e subjetividade, potencializadora ou inibidora da ação dos seres humanos, compreendida como dialética das emoções, das motivações e do pensamento, que envolve desejos, interesses,

vontades e necessidades. Segundo ele, a afetividade é a função psicológica superior⁸, potencializadora das demais funções do comportamento e do pensamento, não só como processo biológico, mas como resultado construído e reproduzido nas relações sociais com o outro, com a cultura e a história, como forma integradas a esse ser.

A forma que integra, para ele, consiste num sistema com base afetivo-volitiva, constituinte dos seres humanos nas e pelas relações sociais que desvelam e encobrem significações e sentidos atribuídos às situações sociais, que se manifestam através do pensamento e revelam-se por meio da linguagem. Nele “existe um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem” (VYGOTSKY, 1993, p.19).

Dessa maneira, a palavra é constituinte de sentidos adquiridos socialmente. E uma vez que a linguagem é resultado dos processos atrelados ao pensamento e aos contextos vivenciados, compreendemos que as práticas educativas estão atreladas à forma de expressão dos sentidos construídos socialmente, em que professores e professoras foram inseridos.

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido (VYGOTSKY, 1993, p. 125).

Levando em consideração os conceitos e teorias elencadas, reconhecemos o conceito de afetividade, que se constrói na relação social e afetiva, para compreender as práticas docentes, uma vez que fatos, eventos e histórias de vida reconstroem memórias e experiências para a biografia e carrega em si a presença ou ausência de emoções que compreendem a dimensão afetiva. Haja vista, esses fatores estão interligados através dos laços afetivos construídos em sociedade.

Assim, a afetividade, no nosso entendimento, acontece principalmente na relação de uma pessoa com a outra e se transforma numa manifestação de sentidos e emoções, diretamente relacionados aos significados que determinam como as pessoas veem e interpretam o mundo e como o mundo se manifesta nelas.

⁸A Função Psicológica Superior em Vygotsky refere-se as operações psicológicas que se originam das relações entre os seres humanos e suas experiências, apresentam, portanto, natureza histórica e origem sociocultural. São Funções Psicológicas Superiores: a linguagem, a memória lógica, a atenção voluntária, a formação de conceitos, o pensamento verbal e a afetividade.

2.2 AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO

Recorrendo às discussões dos autores a respeito da afetividade, verificamos, em seus discursos, uma preocupação sobre a forma como a sensibilidade humana processa conflitos externos experimentados no convívio social, uma vez que as experiências sofrem influência e exigência do meio e, conseqüentemente, impactam o processo de formação do pensamento, comportamento, do conhecimento e das relações de forma integrada.

Nesse sentido, a busca pelo conhecimento continua sendo fundamental para a vida humana, visto que, na visão dos autores citados anteriormente, quanto mais se conhece mais se amplia a capacidade de compreensão das coisas, quer objetivas/materiais quer do mundo das ideias, o que é basilar na formação de sujeitos, inclusive em espaços formais de educação, em que profissionais estão em formação permanente.

Nesse aspecto, Vygotsky (1993) deixou importantes contribuições para se pensar o ambiente educacional, ressaltando a origem social da consciência dialética, constituída na relação do indivíduo com o outro e com o mundo. Na relação entre a afetividade, o eu, o outro, o ambiente, conhecimento, sentimentos, emoção e razão, a educação é vivenciada.

[...]os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. (VYGOTSKY, 1991, p.39).

Dessa maneira, a forma de se relacionar com o ambiente interfere e influencia os comportamentos e, concomitantemente, as aprendizagens. Segundo Wallon, os sentidos que os seres humanos despertam, percebendo-se nos espaços quando acolhidos de forma afetiva e participativa, acabam por modificar a forma como eles se inserem ou não nos processos de interações e aprendizagens e, nessa relação, a afetividade exerce o papel de mediadora para aproximar ou afastar (WALLON, 1979, p.209).

A respeito da relação entre emoção e razão, Vygotsky aproximou-se dos estudos de Spinoza⁹, que deixou importantes contribuições para se pensar a educação, não só como lugar próprio da racionalidade, mas também como terreno onde se possa cultivar a dimensão afetiva, inclusive como processo que corrobora a aquisição do conhecimento.

[...] o espírito se conhece melhor quanto mais conhece da natureza, [...] quanto mais o espírito conheça as coisas e que ela será perfeita o mais elevado

⁹ Spinoza faleceu aos quarenta e quatro anos de idade com tuberculose, não concluiu sua última e uma das mais importantes obras, o “Tratado da Correção do Intelecto”.

grau quando a mente se aplicar à cogitação do ente mais perfeito, ou refletir sobre seu conhecimento. [...]. Quanto mais a mente sabe das coisas, melhor também ela conhece suas forças e a ordem da natureza; quanto mais ela conhece duas forças, mais facilmente ela pode guiar-se e propor-se regras [...] (GUINSBURG; CUNHA; ROMANO, 2014, p. 339).

Nesse sentido, compreendemos que quanto mais a mente sabe, reflete e conhece suas forças, atinge o conhecimento e acessa o objeto, assim, quanto mais se conhece a si mesmo e a natureza das coisas, apreende-se conhecimentos sobre a formação do pensamento.

De acordo com Chauí (1995), Spinoza esclarece que o contato do corpo com o mundo exterior pode revelar uma realidade complexa, mas não impossível de ser interpretada e superada, especialmente quando a mente se apropria do conhecimento, visto que os conhecimentos, quando processados conscientemente, contribuem para desembaraçar os nós que historicamente aprisionam os pensamentos. Nesse sentido, há uma forte relação entre corpo e pensamento, o qual, para Spinoza, está correlacionado com a dimensão da afetividade.

Nesse sentido, para compreender a dimensão da afetividade, Wallon (1986), revela que é na ação recíproca que os indivíduos são afetados pelos traços de suas particularidades, que podem alternar-se. Assim, os seres não são absolutos e definitivos. Entretanto, nas interações promovidas pelo ambiente, as emoções movem os indivíduos a adaptar-se diante das evoluções e transformações, pois todo indivíduo necessita caminhar conforme o ambiente social no qual está inserido.

Considerando que se apropriar das emoções não é tarefa simples, compreender os processos que a afetam e em que espaços ela poderá expressar-se abre caminhos para se pensar as intenções pedagógicas em que os estudantes serão afetados, diante das dinâmicas de interações, uma vez que estudantes, quando se percebem em espaços onde são acolhidos de forma efetiva e participativa, acabam por modificar a forma como se inserem nos processos de interações e aprendizagens.

[...] o espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento (WALLON, 1979, p.209).

A afetividade registrada em “A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon” foi compreendida como elemento correspondente aos estados de bem-estar e mal-estar, na forma de ser afetado e afetar o meio em que vive (DÉR, 2004, p. 64). Levando em consideração que apropriar-se da afetividade e compreender tais estados implica as relações construídas e os contextos sociais, históricos e educacionais nas suas complexidades não seja uma incumbência

simples, compreendemos que é possível uma interpretação. Segundo Galvão (2007), a visão walloniana, revela que a relação da afetividade com a educação envolve contradições e reflexões no tocante aos objetivos e metas traçados pedagogicamente.

Ao contrário do que propõe a tradição intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da educação. Considera-a, ao contrário, meio para a meta maior do desenvolvimento da pessoa, afinal, a inteligência tem status de parte no todo constituído pela pessoa. (GALVÃO, 2007, p. 98).

Compreendemos, portanto, em Wallon, Vygotsky, Galvão, dentre outros que incluíram a afetividade nessa área de interesse científico, como autores que se preocupam com o desenvolvimento humano. Destarte, segundo Galvão, a educação caminha no sentido contrário, ao priorizar outras metas e objetivos a serem alcançados para atingir o desenvolvimento humano, proporcionando uma pedagogia do ser fragmentado.

Dada a complexidade que envolve o desenvolvimento do ser fragmentado, consideramos o estudo de Ferreira¹⁰ e Acioly-Régner¹¹ (2010), no artigo “Contribuições de Henri Wallon a relação cognição e afetividade na educação”, como importante para compreender a relação da afetividade com a educação. Segundo eles, a afetividade é considerada uma área complexa, pois por muito tempo foi vista como irrelevante para a educação, devido a imposição do pensamento positivista.

No campo educacional, o interesse pelo estudo da afetividade é um fenômeno relativamente recente. A herança positivista nessa área dificultava a inclusão dessa temática, classificada geralmente como “não científica” ou posta como não relevante, sendo muitas vezes marginalizada ou usada de maneira generalizada para justificar as dificuldades em lidar com aqueles que rompiam as barreiras das regras escolares (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 25).

Para Berger (1985, p. 38), “sejam quais forem as variações históricas, a tendência é de que os sentidos da ordem humanamente construída sejam projetados no universo como tal”. No tocante as reproduções educacionais, portanto, compreendemos o porquê da exclusão histórica

¹⁰ Aurino Lima Ferreira - Professor do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); pesquisador associado do Pôle de recherche école & société - Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lyon – IUFM – France.

¹¹ Nadja Maria Acioly-Régner - Doutora em Psicologia – Université René Descartes - Paris V Sorbonne. Responsável do setor Pesquisa do Departamento de Ciências Humanas e Sociais do Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lyon-Pôle école et société – Université Claude Bernard Lyon 1 – France Laboratoire SIS (Santé Individu Société) – Université Lumière Lyon 2 – France. E-mail: Acioly.regnier@wanadoo.fr.

da afetividade, se considerarmos que ignorá-la na educação contribui para o desmonte do bem-estar-social do ser fragmentado e submisso que se desenvolve e reproduz ideologias positivistas internalizadas.

Nessa linha de compreensão, segundo Althusser (1978), os meios ideológicos do Estado têm contribuído para reproduzir relações de produção contemporânea na sociedade, sendo a escola a de maior destaque para manutenção dessa reprodução, pois “se encarrega das crianças de todas as classes sociais” (p. 79) e à sujeição, uma vez que “o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um sujeito absoluto” (p. 8).

Nesse sentido, no nosso entendimento, os meios ideológicos do Estado contribuem para a manutenção e reprodução do pensamento positivista. Dessa maneira, em razão das estruturas superiores do sistema posto, a classe dominante atentou para a necessidade de educar as massas, com o objetivo de formar “bons” cidadãos e trabalhadores disciplinados à sujeição. Portanto, compreendemos que o conhecimento e a educação não são neutros, pois, “a escola é um processo político, não apenas contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não se pode ser abstraída” (GIROUX, 1983, p.88).

Diante do desafio social, político e histórico-cultural, a afetividade é incompreendida e abstraída do trabalho educacional. Segundo Toro (1995, p.5), “a educação está contaminada pela cultura dissociativa”. Uma vez que as relações educacionais e contextuais estão fora de sintonia e dissociadas das dimensões da afetividade, de acordo com Loureiro (2006), é evidente que os problemas existentes na educação se inclinam a ignorar o emocional e, embora o autor reconheça a importância da razão, ele defende que ambas as dimensões são inseparáveis e estão associadas ao processo educativo que humaniza.

Compreender toda essa dimensão, atrelada à forma como se processam internamente esses fatos e afetos externos, amplia o olhar para os próprios limites dos processos dinâmicos e contraditórios da vida social e educacional sobre os processos do conhecimento humano, que envolvem os contextos e a educação.

O tema educação requer amplos e aprofundados estudos. Nos últimos anos se tem acelerado as pesquisas teóricas e práticas sobre Educação, mostrando a necessidade que esta área do conhecimento e fazer humanos tem para poder melhor desenvolver sociedades e culturas. Nos planos dos governos, nas evoluções e dimensões econômicas, aparece claramente determinado o problema da Educação como um dos mais significativos, abrangentes e provocativos (MOSQUERA; STOBÄUS, 1983, p.7)

Tais provocações despertam reflexões a respeito dos problemas que envolvem a educação. Considerando o panorama dinâmico educacional como uma integração viva, na qual a escola é vista como ambiente democrático e a educação a serviço das necessidades dos estudantes, de forma mais abrangente, as palavras de Vygotsky permanecem atuais, pois “a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam. Os problemas sociais da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida” (VYGOTSKY, 2001, p. 462). Nesse sentido, compreendemos que, na educação, se faz necessário atentar para o desenvolvimento da consciência e refletir sobre o que se deseja com a prática educativa.

Logo, compreendemos que não é por si mesma que a afetividade nos libertará das mutilações históricas e sociais que aprisionam as mentes, nem solucionará os problemas da educação, no entanto, quando associada aos processos educacionais, emoções e sentimentos, estes passam a ser vistos como formas de se relacionar e a ter significados como fenômenos relevantes da natureza humana que se integra. Assim, levar em consideração, na educação, a afetividade, amplia o olhar para a forma de enxergar o outro, compreendendo que cada um carrega em si uma visão de mundo conforme foi afetado pelas relações e contextos sociais. Dessa maneira, apreende-se conhecimentos sobre o outro, sobre suas histórias e seus contextos, quando os afetos são percebidos na reciprocidade, empatia, solidariedade etc., que passam a enxergar o outro como humano, supõe-se à luz das formulações conceituais em Vygotsky e Wallon, conforme vimos até aqui.

Desse modo, pensar sobre esses aspectos pressupõe que a educação deixa de ser uma mera transmissão de conhecimento, mas de humanização, e passa a objetivar sentidos e significados para que cidadãos se percebam como autônomos de suas próprias vidas e capazes de fazer suas próprias escolhas diante das contradições. Para Freire (1996, p. 25), a “educação é um processo contínuo que orienta e conduz o indivíduo a novas descobertas a fim de tomar suas próprias decisões, dentro de suas capacidades”.

A respeito do desenvolvimento das capacidades, no nosso entendimento, é exercício de todos, mas especialmente da educação, ter um olhar humanizado para a afetividade que potencializa o jogo das emoções, sabendo que a relação entre docentes e estudantes contribui para formação das capacidades autônomas. O processo que perpassa a educação que visa humanizar inclui a relação afetiva incorporada ao processo de reciprocidade, empatia etc., que contribui na mudança de olhar para o outro, na promoção da razão formativa e do conhecimento de maneira integrada, reflexiva e processada conscientemente.

Dessa maneira, compreendemos que as dimensões da afetividade e da razão adquirem significado relevante, quando inseparáveis e pensadas para fortalecer a escola como um lugar privilegiado de formação das capacidades e de dinâmicas que tratem a relação educativa como fazendo parte do resultado de um conjunto mais abrangente, que constitui a pessoa em suas dimensões. Nesse sentido, “a essência da aprendizagem é o significado. Quando uma aprendizagem assim se realiza, o elemento do significado para o que aprende faz parte integrante da experiência como um todo” (ROGERS, 1973, p.37).

Nesse aspecto, entendemos que experiências que se integram adquirem um significado quando se reconhece que a afetividade está atrelada ao processo de desenvolvimento humano. Em suma, os discursos dos autores mencionados sugerem aprofundar a dimensão afetiva na educação entrelaçada aos processos do desenvolvimento e das relações sociais, históricas e culturais. Desse modo, é oportuno destacar que compreender a relação existente entre a afetividade e o que move os indivíduos, diante do que é produzido na educação, não significa a completude, mas contribui para a formação de um indivíduo mais consciente não apenas de si, mas de uma consciência crítica em que se reconhece a importância dos laços que envolvem as relações para a formação dos estudantes.

2.3 AFETIVIDADE E PRÁTICA DOCENTE

Estando a afetividade envolvida nas relações e na formação dos cidadãos e cidadãs, levamos em consideração a educação integrada entre a afetividade e a prática docente, implicada aos processos de desenvolvimento humano e os contextos dinâmicos dos educadores e estudantes como autores ideológicos das relações educacionais que visam humanizar.

Nesse sentido, ao abordarmos a afetividade relacionada às práticas docentes, consideramos que os laços que envolvem as relações educacionais entre a dimensão da afetividade, a formação do pensamento docente e o jogo das emoções contribuem para compreender os processos que envolvem a prática pedagógica.

Assim, partimos dessas interações, por entendermos que os processos dinâmicos das relações são construídos no contato com o ambiente educacional, de forma abrangente, com os outros que carregam vivências e conhecimentos adquiridos social e culturalmente no mundo.

O processo de desenvolvimento humano, segundo Vygotsky (1983), baseia-se no afetivo-volitivo, ou seja, envolve o ser conectado às emoções, vontades, interesses e necessidades, interligados ao pensamento que move as demais funções. Dessa maneira, as interligações que formam o pensamento e movem as demais funções são acionados no contato

da pessoa com o contexto social, construído nas relações culturais com o outro e que integram a forma de pensar.

Nesse processo de integração, conforme Wallon, os indivíduos são afetados e as emoções participam do processo dialogando com os sentimentos, ampliando as dimensões na reestruturação da afetividade. Para Wallon (1979), compreender esse processo implica considerar como se manifestam as emoções, sentimentos e paixões, que, segundo ele, tem repercussão durante toda a vida, como dito anteriormente. O autor destaca os estados emocionais como manifestações que “consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação” (WALLON, 1968, p. 140).

Dessa forma, as emoções são exteriorizadas em determinadas fases e situações, através de desejos e vontades não controladas pela razão. Para o autor, elas se integram a duas posições, conforme vimos, como elemento energético e como elemento de sobrevivência da espécie, numa força que move os seres humanos (WALLON, 1968, p.146). Desse modo, na teoria walloniana, a emoção é um vínculo que se estabelece entre as pessoas em determinados ambientes, criando um tipo de reação conforme o ser é exposto, diante de situações positivas ou negativas como por exemplo, ameaças, medo etc.

Essas reações constituem as manifestações iniciais de estados subjetivos. Outrossim, “Os fatores biológicos referem-se as emoções que têm o papel de estabelecer uma relação imediata dos indivíduos entre si” (WALLON, 1995, p.135). Bem como o fator social, na medida em que se estabelecem, nas relações, as representações ao sistema de símbolos que estão entrelaçados nesse processo (WALLON, 1971, p.71). Desse modo, os processos que envolvem os fatores biológicos e sociais exercem influência de interdependência entre a emoção, o ambiente e o que aproximam ou não as pessoas.

Nesse sentido, compreendemos que as intenções proporcionadas pela prática docente facilitarão ou não os laços que envolvem as relações e as aprendizagens, em detrimento do jogo das emoções. Uma vez que, dentro do panorama dos espaços, é inegável a importância das intenções que traduzem sentidos e significados atribuídos ao prazer, felicidade etc., que as situações propostas pelos educadores despertam nos educandos.

Desse modo, tais propostas representadas dão início ao jogo das emoções, despertando sentimentos e emoções que, manifestadas, adquirem um sentido e significado para si, o outro e as situações. Destarte, o jogo das emoções revela vontades e interesses encobertos e movem os estudantes a exteriorizarem expressões, sentimentos e emoções, incompreendidas, às vezes, por educadores, mas importantes e significativas para as aprendizagens.

Em certo momento o professor me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribui à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar (FREIRE, 1996, p. 43).

Levando em consideração a base afetivo-volitiva em Vygotsky, compreendida como dialética das emoções, das motivações e do pensamento, que envolvem desejos, interesses, vontades e necessidades, compreendemos a afetividade envolvida no jogo das emoções como a função potencializadora do pensamento, que reconhece interesses e necessidades construídos nas relações educacionais com o outro, com a cultura e a história social, como forma integrada a esse ser. Assim, a prática docente atenta a esses sinais subjetivos, transforma-os em objetivos das representações para entender o que de fato é resignificante para pôr em prática.

Nesse processo de estados objetivos e subjetivos, conforme visto em Vygotsky, compreendemos a face pedagógica, entrelaçada à prática docente, uma vez que docentes processam internamente suas ideias e julgam o que de fato é importante para ser colocado em prática. Entretanto, como já mencionado, é necessário compreender como as ideias foram processadas internamente, diante das influências e interferências externas, especialmente no que afeta o pensamento docente. Nesse sentido, segundo Spinoza (2015, p. 106), [...] não é por julgarmos uma coisa boa que nos esforçamos por ela, que a queremos, que a desejamos, mas, ao contrário, é por nos esforçamos por ela, por querê-la, por desejá-la, que a julgamos boa”.

Nesse aspecto, vontades, desejos e interesses considerados “bons” movem educadores a se esforçarem para atingir o que seja “bom”, tanto para sua vida quanto para sua prática docente diante do esforço que lhe é exigido. Pensar sobre o aspecto educacional do que seja “bom” é imaginar que não existem conflitos históricos sociais e culturais, significa desassociar os docentes e estudantes dos vínculos que envolvem a relação de interdependência afetiva e cognitiva. Destarte, Neumann observa:

Percebe-se que a razão tem sido amplamente valorizada na educação, a partir de um olhar histórico, e acredita-se que ela é o principal critério para ensinar e aprender. Observações de relações entre professores e estudantes chamam a atenção para que os estudantes ficam mais interessados em professores dispostos a desenvolver vínculo afetivo e que este vínculo é um fator que influencia a motivação para aprender. De um lado está o princípio racional composto pelas crenças de que homem se diferencia dos demais animais porque é racional, a razão é autônoma, a opinião e o conhecimento são opostos e todas as coisas têm uma explicação racional. De outro, a experiência que coloca em dúvida este princípio. (NEUMANN, 2015, p.6).

Nesse sentido, compreendemos que emoção e razão estão atreladas, e separá-las implica numa realidade estática. Por outro lado, contribui flexibilizando o olhar para modificar a forma do sentir e do pensar sobre o outro e o que nos afeta. Além disso, compreendemos, ainda, que algumas realidades nem sempre são em sua totalidade o que representam, assim, não significa o consistente da razão.

No tocante especialmente ao trabalho docente, no qual as emoções e os contextos externos irão afetar as atitudes pedagógicas, compreendemos que, por mais que educadores tenham se esforçado para alcançar o que de fato seja importante, “bom”, os contextos externos e as emoções estarão atrelados e irão sempre afetar as trilhas e apontarão divergentes caminhos que influenciarão as práticas, isso porque, segundo Chauí (2011, p. 89), “[...] somos finitos e seres originariamente corporais, somos relação com tudo quanto nos rodeia, e isto que nos rodeia são também causas ou forças que atuam sobre nós”.

Quando nos referimos a forma que somos afetados, compreendemos a concepção de Sawaia, quando destaca que ser afetado refere-se a “perguntar pelos poderosos processos que determinam os sujeitos como livres ou submissos, nas suas diferentes temporalidades: passado, presente e futuro” (SAWAIA, 2006, p. 87).

Dessa forma, os processos internos e, especialmente, os externos participam da relação do ser com o mundo, entre causas ou forças que afetam a maneira de pensar. Nesse sentido, compreendemos que o contato do corpo com o mundo exterior desvela uma complexidade entre as relações educacionais, sociais e contextuais, construindo um conhecimento sobre os objetos, pessoas e situações vivenciadas. Desse modo, o pensamento ganha forma e se torna uma expressão. Embora excluída a afetividade do processo, o comportamento não atenta para o sistema que se impõe através da exigência e urgência de um esforço que sobrevive de metas competitivas educacionais.

Tal expressão do pensamento adquire uma percepção em que conhecimento, valores e concepções impostas justificam a ação, uma vez que as relações construídas socialmente estabelecem vínculos que se afirmam, dando sentido e significado aos comportamentos (SAWAIA, 2006, p. 87).

Relacionando sentidos e significados, atribuídos as relações construídas socialmente, Vygotsky destaca pontos interessantes para se pensar a prática docente e o desenvolvimento da aprendizagem, que envolve a cognição, emoção e a interação social. O autor destaca dois níveis de desenvolvimento: um “real”, caracterizado como função mental que gradualmente se

desenvolve; e um “potencial” caracterizado pela superação de um problema que foi mediado com auxílio do outro.

Compreendemos esse processo em Vygotsky (2001), a teoria histórico-cultural, sobre os processos internos e externos e a construção do pensamento internalizado, que tinha como principais postulados:

A base do desenvolvimento mental humano é uma mudança qualitativa em sua situação social (ou em sua atividade). A forma original da atividade é o seu desempenho, ampliado por um indivíduo, no plano externo (social). As novas estruturas mentais que se formam no homem derivam da internalização da forma inicial de sua atividade. Vários sistemas de signos desempenham um papel fundamental no processo de internalização (DANIELS, 2001, p. 158).

Nesse processo de internalização, o conhecimento gradualmente se desenvolve, atrelado às representações simbólicas adquiridas e, nas relações, evolui e é potencializado. Contudo, como vimos anteriormente, a mente e o corpo, para serem potencializados, necessitam ser vistos como inseparáveis da pessoa completa e de suas dimensões.

Dessa maneira, a mente ganha destaque para Vygotsky e esbarra nas limitações que fragmentam o pensamento e, conseqüentemente, a ação inibidora para determinadas situações não contextualizadas.

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto (VYGOTSKY, 2001, p.16).

A princípio, o processo de entendimento do que seria a consciência passou por diversos estudos, embora a reação afetiva emocional fosse considerada uma abordagem genética, como fenômeno natural de caráter instintivo, como visto anteriormente, Vygotsky, contrapondo-se a essa ideia, rompeu com a separação entre emoção e razão, colocando, a partir de Spinoza, a afetividade na correlação entre corpo e alma, nos processos internos e externos e na capacidade de ser afetado e afetar. Dessa maneira, segundo Molon, faz-se necessário compreender o conceito de conscientização em Vygotsky, quando revela “o primeiro outro determina o eu, ambos mediados socialmente” (MOLON, 2003, p. 86).

Nesse sentido, ao ampliar o olhar para a desenvolvimento da consciência do “eu”, construído nas interrelações sociais com o outro, compreende-se que existimos no contexto com o outro, mediados socialmente.

A concepção de consciência defendida por Vygotsky permitiu-nos ter uma nova concepção de “eu”, quando expressa que a singularidade de cada um de nós é construída a partir da base social e na relação com o outro. Assim, só há eu no contexto com o outro, sendo ambos, mediados socialmente.

Nesse aspecto, a consciência evolui, se adaptando perante o desenvolvimento histórico e em sociedade, e “pode-se concluir destas correlações que a consciência é o movimento pelo qual se ultrapassa a representação, entendida como um sistema de valores assimilados, que caracteriza a personalidade do ser particular para se chegar ao significado” (LEITE, 2005, p. 50-56). Segundo Leite (p. 44), a consciência é “um processo de idealização que transporta um processo histórico particular ao plano de valores, normas e regras [...]”. Nesse sentido, compreendemos a consciência e o processo de desenvolvimento da conscientização interligados ao que foi assimilado e adquiriu um significado. Portanto, para entender a postura educacional, é necessário verificar esse processo que, segundo Leite, envolve como:

Cada ser particular constrói sua história no processo de vida singular, nas relações familiares e sociais. Na realidade da vida social é que a consciência se manifesta através de atividades que nos foram dominantes num determinado momento de nossas vidas; muitas vezes no conflito entre ações convergentes e/ou divergentes frente a uma determinada finalidade, é que pode ocorrer a aproximação da singularidade com a genericidade cujos valores aproximem, na prática, a referência ao coletivo, ao Nós (LEITE, 2005, p. 11).

Conforme vimos, as emoções impulsionam e influenciam a consciência, tanto positiva como negativamente. Sabendo que o tratamento dado aos afetos positivos tendem a aumentar a potência do ser, enquanto os afetos negativos os enfraquecem, causam estranheza e impactos, Chauí (2011), em seus estudos sobre Spinoza, corrobora para tais entendimentos.

[...] A melancolia condena o conatus à impotência e, portanto, à fraqueza completa. Nela, estamos inteiramente habitados e possuídos pelas forças externas que se apropriaram do todo de nosso corpo e do todo de nossa mente, estamos perdidos de nós mesmos (CHAUÍ, 2011, p. 97).

Acresce que, segundo Spinoza, o “conatus” é o elemento que se expande na essência, como uma força que imprime desejos e interesses, podendo tanto elevar a potência do corpo e da mente quanto diminuí-la, afetando diretamente a consciência e concomitantemente as ações

dos indivíduos que se esforçam para imunizar as ideias sólidas, por interpretá-las como verdades que justificam suas ações. Tal declaração pode ser vista no seu livro “Ética”, onde afirma que “[...] cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser” (SPINOZA, 2015, p. 105).

Para Spinoza, as afecções tanto podem ser boas como más. Ele cita as tristezas para exemplificar as más. Segundo o autor, em determinadas situações que frustram a mente, contribui-se para impedir a ação transformadora dos cidadãos. Dessa maneira, os afetos impulsionam a agir desta ou daquela forma, dependendo do sentido pessoal e singular que atribuímos as situações.

Compreendemos as atribuições dadas as situações como a soma de tudo que foi absorvido na consciência. Em relação a essa produção internalizada, faz-se necessário entender como as imagens são capturadas nesse processo. Segundo Spinoza, o irreal surge diante do desconhecido ou de situações inusitadas, dessa maneira a imaginação é acionada e produz uma imagem afetada por situações exteriores, que acabam interferindo e influenciando a qualidade do pensar (GUINSBURG; CUNHA; ROMANO, 2014). Para tanto, ele esclarece como aproximar-se desse conhecimento:

[...] proporei, em primeiro lugar, o seu escopo e depois os meios de atingi-lo. O escopo é ter ideias claras e distintas, quer dizer, tais como provêm apenas da mente e não dos movimentos fortuitos feitos pelo corpo. Em seguida, para reduzir todas essas ideias a uma só, nos esforçamos por concatená-las e ordená-las de tal modo que nossa mente, tanto quanto possa, reproduza, de modo objetivo, o que está formalmente na natureza, tomada em sua totalidade e em suas partes (GUINSBURG; CUNHA; ROMANO 2014, p. 358-359).

Segundo Chauí (1995), para explicar as ideias, é necessário compreender que as imagens subjetivas são projetadas para cada indivíduo, diferentemente, e distanciam-se do real, em virtude de incertezas e ausência da “essência”. E, de acordo com Spinoza, é destacada a “imagem”, isto é, o que vemos não é em sua totalidade o real, uma vez que, afetada pelo externo, passa a ser superficial e incerta, em virtude de: o ouvir dizer/falar; a experiência vaga; o conhecimento de uma coisa que se conclui outra; e conferi-las com a potência e a natureza dos humanos. Os três primeiros pontos estão ligados às incertezas e ausências das essências, por não terem apropriação/contato com o concreto. Entretanto, conferi-las com a potência e a natureza dos humanos – significa dizer que conferindo as percepções de si e as cognitivas das “coisas” adquire-se determinados saberes que tornam as ideias mais compreendidas, proporcionando maior qualidade no processo do sentir e do pensar. “[...] Apreende

adequadamente a essência da coisa, e isso sem perigo de erro; eis porque dele nos servimos no mais elevado grau” (GUINSBURG; CUNHA; ROMANO, 2014, p. 334-335).

Conforme Chauí, a imaginação é carregada de incertezas afetada pelo externo.

Imaginar e conhecer as imagens das coisas e, por meio delas, conhecer uma imagem de nós mesmos. A imagem é um efeito da ação de causas externas sobre nós: coisas luminosas produzem em nós imagens visuais; coisas sonoras, imagens auditivas; a textura das coisas nos oferece imagens tácteis; sabor e cheiro são imagens de coisas em nosso paladar e nosso olfato. Assim, a imagem não nos oferece a própria coisa tal como é em si mesma e sim o que julgamos que ela seja pelo efeito que produz em nós (CHAUÍ, 1995, p. 37).

Outrossim, Chauí (1995, p. 38) concorda com Spinoza, ao destacar que “imagem e ideia” são produções diferentes, pois, a ideia parte do interior da mente que foi conectada ao cognitivo, ou seja, a “ideia” é processada mais intimamente. Isso porque, “a imagem depende da ação externa das coisas sobre nosso corpo. E a ideia depende exclusivamente da ação interna de nosso próprio intelecto”.

Nesse sentido, saber diferenciar as ideias das imagens ajuda a descobrir o que de fato é importante para a vida. Isso potencializa o pensamento a descobrir o que é real e a mover o corpo na direção de uma vida mais significativa e feliz. Levando isso em consideração, Spinoza destaca o conhecimento como o elo que une e se aproxima da perfeição perante a natureza para o encontro coletivo mais próximo à felicidade:

Adquirir essa natureza superior e fazer o melhor para que muitos a adquiram comigo, pois é parte da minha felicidade trabalhar para que muitos conheçam claramente o que é claro para mim, de modo que seu conhecimento e desejo se conciliam de maneira plena com o meu entendimento e desejo (GUINSBURG; CUNHA; ROMANO 2014, p. 331).

Nesse processo, a compreensão da formação do pensamento facilita o entendimento dos desejos, vontades, necessidades e interesses, enquanto, sem ela, é incompleta a construção do pensamento e não se reconhece os reais motivos que o levaram a se expressar (VYGOTSKY, 2001, p. 481). Assim sendo, a dissociação entre a afetividade e o pensamento se restringem, gerando conflitos e contradições que frustram a compreensão e retrocedem a consciência a desenvolver melhor as ideias.

Segundo Chauí (1995), quando a mente apreende determinadas imagens, o pensamento passa a reproduzir uma visão de mundo artificial, desviando-se das questões que movem os

indivíduos a distinguir ideias essenciais das alienadas¹². E, com efeito, compreendemos que as imagens afetadas pelos contextos externos influenciam os indivíduos através das *fake news*, dos *realities*, novelas, propagandas etc., onde são absorvidos pensamentos somente na imaginação, tornando-os “reais e naturais” quando, na realidade, quase sempre não são.

Portanto, compreende-se que, diante das imagens, pensamentos e conhecimentos se relacionam, são desenvolvidos e absorvidos e isso afeta as ações e, conseqüentemente, o tipo de prática educacional que se quer construir. Tais entendimentos podem contribuir para compreender a relevância dada à natureza das coisas sobre a leitura de mundo, para se pensar o que de fato adquiriu um significado relevante para pôr em prática como processo que contribua para o desenvolvimento do ser consciente, autônomo no mundo, e para uma educação humanizada.

Entretanto, ao ampliar o olhar para o que de fato é importante para alguns, diferentemente de outros, tropeçamos na ascensão da lógica cartesiana positivista, que reconhece unicamente a razão e metas como postulados para conduzir a educação desvinculada da vida com os seus.

Diante da polêmica das limitações do pensamento positivista docente, consideramos essa limitação envolvida no ser submisso, abarcado numa imagem que não é liberta, mas que tem uma percepção submetida, pois convive com as sobreposições dos interesses superiores positivistas que dominam a forma de pensar.

Dessa maneira, levando em conta os pressupostos apresentados e debatidos, no nosso entendimento, o pensamento pedagógico positivista foi construído numa relação histórica social e cultural de afinidade com as práticas que dominam os estudantes, por entender que o trabalho desenvolvido atingiria as metas disciplinares traçadas para o desenvolvimento completo dos estudantes e assim justificar o esforço sugerido à prática e a ação pedagógica.

Entretanto, sem refletir sobre a que metas os próprios docentes estão sendo também submetidos, o sistema dominante procura elaborar maneiras de afetar a forma do sentir e de pensar dos docentes. E, com efeito, por mais que educadores tenham consciência e traçado um plano para alcançar o que de fato seja importante – “bom” –, os contextos externos irão sempre afetar as trilhas e apontarão divergentes caminhos que influenciarão as práticas, isso porque, como vimos anteriormente, “[...] somos finitos e seres originariamente corporais, somos relação com tudo quanto nos rodeia, e isto que nos rodeia são também causas ou forças que atuam sobre nós” (CHAUÍ, 2011, p. 89).

¹² Alienação compreendida na perspectiva marxista, como exploração da consciência humana que não é liberta.

Dessa maneira, causas ou forças desvalorizam o trabalho pedagógico, aprisionando e diminuindo a capacidade de pensar, e o pensamento docente passa a negligenciar a própria existência da natureza humana, tornando a ação imediatista, sem atentar para reflexão e sobre quais interesses foram ocultados por quem as elaborou, assim a construção desse pensamento é automatizado na ação.

Nesse sentido, compreendemos que as questões históricas, sociais, políticas e educacionais perpassam pelo campo das ideias positivistas, corroborando para aquisição de uma naturalidade que atinge um consenso, acomodando a sujeição e o comodismo, nos quais, dessa maneira, a classe dominante permanece dominando (GRAMSCI, 1982).

Desse modo, reflexões despertam a consciência para a desconstrução de pensamentos enraizados e incutidos na vida cotidiana, histórico-social, política e educacional, a qual o pensamento foi submetido e permanece amarrado.

Uma vez que o pensamento é interligado, as relações estão entrelaçadas e as práticas docentes estão interdependentes ao serviço de alguém. Desatar esse nó envolve a consciência sobre o que de fato é relevante para a prática docente e quais ações terão impactos futuramente para contribuir com os estudantes no mundo. Nesse sentido, a percepção do que a prática docente requer contribui para compreender que mudanças são necessárias diante das estruturas postas e da desconstrução de pensamentos positivistas, carregados pelos processos dominantes.

Dessa maneira, o educador, consciente no mundo e consciente de si, reconhece que aproximar-se do conhecimento amplia a visão do que é real, produzido na mente ou no intelecto, diante das subjetividades para compreender o que de fato é importante para pôr em prática. Uma vez que, segundo Chauí, Spinoza esclarece que a mente:

É ativa quando consegue compreender a ordem e conexão necessária do real, a produção do real e a inserção do homem nessa produção, acrescenta que dominar os conhecimentos implicam na razão para a liberdade dessas amarras [...] é o homem que não teme, não odeia, nem tem remorsos porque domina os objetos exteriores em vez de ser uma vítima deles (CHAUÍ, 1995, p. 17).

Dessa maneira, compreendemos que a consciência está atrelada a prática docente envolvida nas relações e no jogo das emoções. A relação educativa que envolve a afetividade com a prática docente reconhece as ações positivas, uma vez que a afetividade é vista como um núcleo integrador das potencialidades que se manifestam e são destacadas na compreensão das interligações que envolvem o processo de desenvolvimento humano. Em Wallon, na capacidade de contaminar o outro, refletir sobre o corpo os seus sinais é raciocinar, regredindo as atividades

de forma consciente. Segundo o autor, ao compartilhar conhecimentos e disseminar ações positivas, caminhos se abrem, chegando às capacidades e afetando outros a senti-las também.

Nesse sentido, compreendemos um caminho de capacidades que indicam o que de fato é importante para a prática docente contaminar. Assim, no nosso entendimento, os autores reconhecem ações positivas como potências. Desse modo, Vygotsky¹³ (2001) apontou a afetividade como processo fundamental para fortalecer a formação no sentido de compreender o modo como a consciência pedagógica interpreta o mundo.

Ele destaca que, para compreender a leitura de mundo, é preciso antes perceber que a fala é acompanhada de um pensamento oculto, pois ela é mediada pelo significado. “Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo” (VYGOTSKY, 2001, p. 481). Nesse sentido, segundo Vygotsky, não se compreende o pensamento sem antes saber o que levou aquela conclusão.

Nesse caso, compreendemos que, sem o conhecimento do outro, o pensamento não foi mediado pelo significado, mas pela imaginação, que é acionada através de representações e imagens fragmentadas. Assim, a leitura que se faz é distorcida e envolve o pensamento que procura, nessas representações, se afirmar.

Nesse aspecto, pensar sobre as questões que envolvem o pensamento e a prática docente para uma educação humanizada, demanda ações para conhecer o outro e a dimensão da afetividade, que envolve empatia, capacidades, potências etc., incluídas no jogo das emoções.

Portanto, para desenvolver a afetividade de forma positiva, é necessário compreender o que de fato tem significado para vida dos docentes e dos estudantes atrelados ao sistema dinâmico de significados, em que a dimensão da afetividade e o intelectual se unem. Podemos inferir como processos integrados ao pensamento e as relações imbricadas de sentimentos, emoções, valores éticos, empatia, interesses, vontades e necessidades que movem educadores e educandos.

Sendo assim, observamos que, para o melhor desenvolvimento do pensamento pedagógico, é necessário que os processos que envolvem a afetividade e o conhecimento estejam em conexão e visem contribuir com reflexões que possibilitem ampliar o olhar, revendo e revertendo a prática docente para desconstruir pensamentos positivistas.

¹³ Vygotsky no início da década de 30, focou nos estudos voltados para às Emoções intitulado “A teoria das emoções: uma investigação histórico-psicológica”, mas não concluiu.

2.4 CONTEXTO PANDÊMICO E POLÍTICO

O marco da história contemporânea das doenças infecciosas, chamada de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus¹⁴. Pandemia, nome estabelecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), dada à epidemia de âmbito global, refere-se a; Co=Corona, Vid=virus, 19=ao ano de 2019. Doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2). Um vírus altamente contagioso, transmitido pela pessoa infectada através do contato, gotículas de tosse e espirros expelidos no ar. Os sintomas mais comuns são: dificuldade respiratória, febre, tosse seca, coriza, cansaço, dor de garganta, alteração do paladar, náuseas, diarreia, perda do apetite.

Os casos de contaminação pelo vírus da Covid-19, não pararam de crescer e percorreram quase todo o planeta, sua presença foi confirmada em 41 pessoas em Wuhan, na China, onde foi registrada a primeira morte decorrente da doença.

Para entendermos um pouco mais sobre a crise pandêmica da Covid-19 e como ela afetou a vida da população brasileira, cabe contextualizar o momento que fomos testemunhas de uma crise pandêmica global sanitária. Nesse aspecto, em meio a crise sanitária desencadeiou-se outra crise testando a capacidade das organizações políticas e descortinaram-se os problemas que afetaram os contextos sociais e educacionais.

Neste sentido, levando em consideração que os afetos atravessam os indivíduos, especialmente quando se refere aos seus contextos diante dos acontecimentos históricos. Embora não seja nosso objetivo dissertar sobre os acontecimentos históricos, fez-se necessário mencionar importantes fatos a respeito dos contextos, para poder compreender como ocorre interferências e influências que atravessam a afetividade.

Nesse sentido, mesmo que breve, rever a história desperta reflexões sobre ideias e comportamentos vivenciados, visando compreender como o contexto histórico modifica, afeta e transforma a vida dos indivíduos. Segundo Barata, há muito tempo, as epidemias modificaram e afetaram a humanidade, provocando crises sanitárias e sociais.

As epidemias estiveram presentes na História do homem na Terra, intensificando-se nas épocas de transição entre os modos de produção e nos momentos de crise social. Inúmeros são os relatos de epidemias durante a antiguidade e a idade média, entretanto, é no período de transição entre o modo de produção feudal e o modo de produção capitalista (mercantilismo) que as "pestes" assumem proporções devastadoras (BARATA 1987, p. 09).

¹⁴ <https://covid.saude.gov.br>

De acordo com Rezende (2009), as pandemias revelaram sua força e evoluíram significativamente, entretanto afloraram os problemas políticos e sociais:

Em virtude das condições sanitárias das cidades e do desconhecimento da etiologia das doenças infecciosas, grandes epidemias assolaram as nações no passado, dizimando suas populações, limitando o crescimento demográfico, e mudando, muitas vezes, o curso da história (REZENDE 2009, p. 73).

Ainda segundo Rezende (2009), as pandemias modificaram a história, a exemplo da “peste negra”, que foi, no século XIV, considerada a doença mais cruel até então. Além do termo escolhido para nomear a doença, o que mais chama a atenção é a forma como o Estado e a Igreja manipularam a opinião pública, induzindo o povo a aceitar a teoria de que a doença estava relacionada ao apocalipse e a ira de Deus sobre os pobres, negros e judeus, pois eram suspeitos de contaminação, do pecado, e deveriam ser perseguidos, castigados e mortos.

Durante a epidemia, o povo, desesperado, procurava uma explicação para a calamidade. Para alguns tratava-se de castigo divino, punição dos pecados, aproximação do Apocalipse. Para outros, os culpados seriam os judeus, os quais foram perseguidos e trucidados. Somente em Borgonha, na França, foram mortos cerca de cinquenta mil deles. Atribuía-se, também, a disseminação da peste as pessoas que estariam contaminando portas, bancos, paredes, com unguento pestífero. Muitos suspeitos foram queimados vivos ou enforcados. (REZENDE 2009, p. 80).

Percebe-se, à luz de Rezende (2009), que, além das pandemias, o processo de desumanização contribuía para aniquilar vidas mais vulneráveis. De acordo com Liu (1983), colonizadores espalharam pestes e febres pelo novo continente e de uma forma ou de outra contribuíram para exterminar uma parcela dos povos nativos.

[...] as pestes mais importantes foram as de varíola, trazidas pelos colonizadores espanhóis e portugueses, que dizimaram as populações indígenas, e a de febre amarela, autóctone da América Central, que atingiu os membros da expedição de Cristóvão Colombo e se espalhou para outros países do continente, inclusive o Brasil. Finalmente cabe mencionar a pandemia de gripe, chamada gripe espanhola, oriunda da Europa em 1918, após a Primeira Guerra Mundial, com cerca de vinte milhões de vítimas (LIU, 1983, p. 323)

Ao abordarmos a afetividade relacionada aos processos históricos, consideramos que os contextos contribuíram para a compreensão da história contemporânea vivida. Dessa forma, partimos do contexto pandêmico e político, por entendemos que eles trazem elementos que influenciam os afetos e a sua dimensão, envolvida numa trama de relações conflituosas e

contraditórias que atingem docentes e estudantes. Nesse sentido, saber por onde anda a base afetivo-volitiva em Vygotsky torna-se relevante, uma vez que o pensar e sentir tornaram-se dissociados dos processos educativos diante de discursos dicotômicos.

Discorrer sobre esses aspectos se faz necessário, uma vez que os contextos, nos quais os docentes estão inseridos, modificaram a educação; e não os dissociar da vivência histórica e educacional, tendo em vista a complexidade da afetividade e a educação no cenário político-social no momento atual – reflexo direto da Covid-19.

Segundo os noticiários e a realidade dos fatos, a princípio, o Governo Bolsonaro não deu a devida importância para a gravidade pandêmica. Assim, no Brasil, o debate sobre os esforços eficazes, necessários para promover meios de subsistência aos grupos, foi encoberto pela ideia de manutenção da economia. Críticos apontaram que o governo se mostrou negligente com a doença, especialmente referente à imunização, quando resistiu à vacinação¹⁵, conforme se veiculou na imprensa¹⁶.

Pensar sobre esses aspectos é um convite para conferir como o contexto político, diante de uma pandemia, influenciou e interferiu sobre a dimensão afetiva, visto que, face o momento de crise, essa dimensão necessitava ser considerada como um restaurador das emoções, sentimentos e, conseqüentemente, das relações sociais. No entanto, a postura apática, na voz da autoridade do ex-presidente Bolsonaro, transmitia o desafeto e a desesperança ao lidar com o Covid-19. Em suas palavras, “vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como homem...! Não como um moleque. Todos nós iremos morrer um dia”¹⁷.

Nesse sentido, nas interações promovidas pelos ambientes, as emoções movem os indivíduos a se adaptarem diante das evoluções e transformações, uma vez que esses indivíduos necessitam caminhar conforme o desenvolvimento do contexto social no qual estavam inseridos, como vimos anteriormente em Wallon (1986). Diante das imagens veiculadas, reproduzia-se a necessidade de se adaptar. Nesse sentido, compreendemos que os discursos proferidos pelo ex-presidente, perante o contexto pandêmico, contribuíram para disseminar uma imagem distorcida da realidade, que afetou os pensamentos e os contextos. Desse modo, identificamos, em Guinsburg, Cunha e Romano (2014), como as imagens irreais surgem diante

¹⁵ Ao menos 95 mil vidas poderiam ter sido salvas, segundo cálculos conservadores do epidemiologista Pedro Hallal, da Universidade Federal de Pelotas (RS). Ou seja, os números podem ser maiores, mas essas doses de vacinas poderiam evitar no mínimo 1 em cada 5 mortes, se considerarmos que 456 mil pessoas morreram oficialmente de covid-19 no Brasil até o fim de maio de 2021. Por Matheus Magenta, BBC, G1 28/05/2021 16h44.

¹⁶ Por Matheus Magenta, BBC, G1 28/05/2021 16h44.

¹⁷ Reportagem divulgada pela BBC NEWS em 29/03/2020, vídeo do presidente respondendo à imprensa.

do desconhecido ou de situações inusitadas, levando-se em consideração o caso da Covid-19. Assim, o discurso do referido chefe do executivo transmitia uma imagem com interferências que, sob influência, despertava no povo brasileiro a ideia de sobrevivência voltada unicamente para a econômica no enfrentamento ao vírus.

Nesse sentido, compreendemos como o discurso absorvido somente na imaginação torna-o “real”, quando na realidade quase sempre não são e desviam o pensamento das questões que movem os indivíduos a distinguir ideias essenciais das alienadas (CHAUI, 1995). Com efeito, as imagens afetaram os indivíduos através das *fake news* e pronunciamentos em telejornais, redes de comunicações etc., e, diante do contexto pandêmico, sem um conjunto efetivo de políticas públicas, o Governo Bolsonaro criava o “novo normal”, fundamentado na ideologia de adaptação econômica. Ignorando a existência humana e desprezando a forma com que o vírus da Covid-19 impactaria a todos, os discursos do ex-presidente eram associados à necessidade econômica e se dissociava da preservação da vida.

Além disso, a consequência social originada pelo vírus necessitava de ações políticas públicas eficazes, pensadas na preservação do bem-estar social. No entanto, o tipo do discurso e ações do ex-presidente ocultava outras ideologias no convencimento e estreito laço de interesses (INDURSKY, 2020).

‘E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre’, mas logo depois perguntou se alguém estava transmitindo ao vivo e sabendo que sim, refez seu discurso, dizendo: “nos solidarizamos com as famílias que perderam seus entes queridos, é que a grande parte eram pessoas idosas, mas é a vida, amanhã vou eu! (GARCIA; GOMES; VIANA, 2020).

Embora o momento fosse propício para desenvolver a dimensão afetiva de forma positiva, levando em consideração a empatia, esperança, coletividade e solidariedade etc., a forma de pensar e agir do Governo Bolsonaro reforçaram o discurso de violência e ódio, na medida em que assumia a seguinte postura: “a ditadura no Brasil deveria ter feito como Pinochet no Chile e matado trinta mil [...]”, “[...]eu quero todo mundo armado¹⁸”.

Nessa mesma linha, o ex-presidente endossava outros discursos menosprezando a ciência, a vacina, a quarentena, apelando por tratamentos ineficazes e encorajando aglomerações, advogando em defesa da crise capitalista. Nesse sentido, na visão de Santos (2020, p. 3), tais discursos revelam que “o objetivo da crise capitalista permanente não é ser resolvida, mas sim de legalizar o acúmulo de riquezas e sabotar ações efetivas que minimizem

¹⁸ Jornal O Globo, 27 de agosto de 2021

os efeitos da Covid-19, esta vem acentuar as desigualdades sociais e evidenciar o despreparo das nações”.

De tal modo, compreendemos como as relações podem se dividir em dois lados, um supervalorizado e outro marginalizado, que não se entendem nem dialogam (SANTOS, 2002, p. 24). Nesse sentido, entendemos como a história está carregada de conflitos, contradições e interesses; e como os tempos de desafetos, ocultações e negligências reforçam as linhas abissais das desigualdades sociais. Em detrimento disso, temos consciência que a responsabilidade pelas mudanças causadas por uma pandemia não se restringe unicamente a ela, pois há interferências humanas que se estendem para modificar as relações sociais e aflorar as desigualdades já cultivadas durante toda a história da humanidade.

Outrossim, a presença do chefe do Estado, que assumia uma postura incompatível e procurava se isentar de qualquer responsabilidade, encobrendo a falta de políticas públicas para minimizar os problemas educacionais e as desigualdades sociais. Além disso, procurava tratar educadores como “culpados” pelo fracasso escolar. “Perdemos um ano letivo”, dizia, e acrescentava:

Por outro lado, fica vendo sindicato dos professores, pessoal de esquerda radical, que para eles está muito bom ficar em casa, por dois motivos; um para eles do sindicato ficar em casa, eles não trabalham, e outra colabora para que a garotada não aprenda mais coisas, não volte a aprender a se instruir¹⁹.

Diante do exposto, reconhecemos como a ausência da afetividade na política impacta emoções e sentimentos e afetam as relações sociais e o sistema educacional. Portanto, faz-se necessário problematizar as relações sociais diversas, especialmente a pedagógica, que é nosso foco, e os processos educacionais afetados nesses contextos, visto o papel que a afetividade exerce para o desenvolvimento humano nas relações e nas aprendizagens. Jares (2008, p. 40-41), vem corroborar tais entendimentos:

A afetividade é uma necessidade fundamental de todos os seres humanos. É a necessidade que nos torna humanos, indispensável à construção equilibrada da personalidade. Mas, além de sua influência no processo vital e de amadurecimento das pessoas, a afetividade tem, em segundo lugar, uma inequívoca relação com a convivência, sendo um de seus traços de identidade, tanto em sua acepção de conteúdo quanto de expressão. Isso porque sua ausência pode provocar problemas de convivência tendo em vista que, no plano positivo, as relações de boa convivência sempre levam consigo, em maior ou menor medida, afetividade.

¹⁹ Live da semana com presidente Jair Bolsonaro transmitida pelo Youtube no dia 17 de setembro de 2020 a partir de 9 minutos e 3 segundos, ao vivo também divulgada pela rádio Jovem Pan.

Dessa maneira, a prática pedagógica que leva em consideração a afetividade carrega consigo potências positivas para equilibrar a formação humana e contribuir para as aprendizagens. Nesse sentido, Jares (2008), acrescenta que “por isso, a alfabetização em afetividade e ternura deve ser um objetivo prioritário de todo processo educacional”.

Destarte, compreendemos a prática pedagógica afetiva, caracterizada pela superação de um problema que foi mediado com auxílio do outro, a que proporciona momentos pedagógicos que incluam esperança, empatia, escuta, respeito, amizade, amor etc., que favorecem a formação da personalidade do ser mais feliz. Dessa forma, a prática docente afetiva envolve, no jogo educativo, sentimentos e emoções que dialogam com sua postura pedagógica e, diante dos desafios, amadurecem, redescobrem e consolidam as ideias sobre o que de fato é importante para a educação que humaniza.

Consolidar a afetividade, para Maturana, significa levar em consideração o amor para as relações sociais.

O amor é o fundamento do social, mas nem toda a convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social (MATURANA, 2002, p. 23- 24).

Contextualizar a afetividade, na prática pedagógica com o social, não significa ser ingênuo para as causas educacionais dissociadas das sociais, mas assumir uma postura consolidada de potências positivas que envolvem, no nosso entendimento, a consciência pedagógica-política-afetiva.

O processo que amplia o olhar para compreender a consciência política que dialoga com as dimensões afetivas, implica compreender o outro e o social, as palavras, os tratamentos dados e recebidos, as práticas que contaminam o coletivo e movem o cognitivo para desoprimir a consciência crítica. Nesse processo, na visão de Freire, a educação que humaniza tem um potencial, vai além dos muros da escola, ampliando a realidade na possibilidade de mudança que diante dos contextos conflituosos e contraditórios carecem de libertação dos processos históricos, de forma abrangente.

[...] a ideia de que não há situação histórica que não possa ser transformada é o ponto de partida da ação concreta. Em uma situação de opressão, é

fundamental que o ser humano oprimido se dê conta de seu papel e potencial na transformação da história (FREIRE, 2001, p. 61).

Ampliar esse olhar implica compreender a coexistência de outras possibilidades para se pensar a educação e mobilizar escolhas, principalmente políticas, que reverberam afetando os processos afetivos educacionais e sociais.

Assim, a prática docente exerce uma função essencial para contribuir de maneira relevante e positiva no processo de desenvolvimento humano educacional, traçando metas que visem fortalecer o pensamento, sentimentos e emoções sobre o que nos afeta e como afetamos os outros e os contextos. É nesse sentido que compreendemos que a afetividade vem corroborar como instrumento a favor da educação que humaniza e liberta, na relação com a prática pedagógica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo expõe a abordagem de pesquisa e os procedimentos coletados; destaca a história oral, os sujeitos de pesquisa e os procedimentos de análise; e apresenta o caminho metodológico construído, a fim de dar conta dos objetivos colocados, que são norteados pela questão de como a afetividade influencia e interfere na prática docente das professoras que lecionam na Escola Santa Teresa, face o contexto contemporâneo.

3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

Considerando que o objeto de pesquisa em tela envolve a questão da afetividade, portanto, aspecto da dimensão subjetiva do indivíduo, assumimos, metodologicamente, a abordagem qualitativa de investigação, na perspectiva de Gil (2002). Nesse tipo de pesquisa, buscamos maior aproximação com o objeto de estudo, à medida que nos aproximamos tanto do campo quanto das professoras, cujas práticas pedagógicas são estudadas e, sobretudo, o interesse maior pelo processo do que pelo resultado.

Nesse sentido, utilizamos o processo dialético em Gil (2008, p. 14):

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos.

Tendo em vista que as subjetividades atribuídas à nossa própria consciência crítica não estiveram dissociadas desta pesquisa, atentamos por recorrer ao aporte teórico para ponderar as complexidades, que não alcançávamos para o trato com as narrativas nas entrevistas e, posteriormente, na análise, para os processos fidedignos que a pesquisa científica requer.

Desse modo, os estudos de natureza qualitativa contribuem para ampliar a compreensão de maneira significativa sobre a afetividade, a importância dos autores para enriquecer o conhecimento do tema e os significados atribuídos pelas parceiras “entrevistadas” nesta pesquisa, para o âmbito educacional.

De acordo com Gil (2008), através da observação, os indivíduos adquirem conhecimentos. “Valendo-se dos sentidos, recebe e interpreta as informações do mundo

exterior. Olha para o céu e vê formarem-se nuvens cinzentas. Percebe que vai chover e procura abrigo. A observação constitui, sem dúvida, importante fonte de conhecimento” (GIL, 2008, p. 1). Dessa forma, ainda segundo Gil (2008, p. 1):

Ao nascer, o ser humano depara-se também com um conjunto de crenças que lhe falam acerca de Deus, de uma vida além da morte e também de seus deveres para com Deus e o próximo. Para muitos, as crenças religiosas constituem fontes privilegiadas de conhecimento que se sobrepõe a qualquer outra. [...]. Outra forma de conhecimento é derivada da autoridade. Pais e professores descrevem o mundo para as crianças. Governantes, líderes partidários, jornalistas e escritores definem normas e procedimentos que para eles são os mais adequados. E à medida que segmentos da população lhes dão crédito, esses conhecimentos são tidos como verdadeiros.

Entretanto, segundo o autor, essa maneira de adquirir conhecimento pode produzir equívocos, tendo em vista que influências e interferências afetam a observação sobre os fenômenos mais cotidianos adquiridos nas relações e observações. Há muito tempo a filosofia contribuiu com o conhecimento crítico de mundo para compreender as subjetividades, “Em virtude de se fundamentarem em procedimentos racional-especulativos, os ensinamentos dos filósofos têm sido considerados como dos mais válidos para proporcionar o adequado conhecimento do mundo” (GIL, 2008, p. 2). Nesse sentido, para compreender a dimensão das subjetividades, Leite (2005, p. 44), acrescenta que a consciência é “um processo de idealização que transporta um processo histórico particular ao plano de valores, normas e regras...”.

Salientamos que, diante das subjetividades, nos processos que envolvem a observação da afetividade de maneira consciente, raramente ela pode ser vista como “coisa” pela ciência, mas como fenômeno dialético, levando em consideração Gil (2008, p. 5):

[...]os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras. Da mesma forma o pesquisador, pois ele é também um ator que sente, age e exerce sua influência sobre o que pesquisa.

Sabendo que os valores pessoais e os interesses dos pesquisadores não são neutros, os estudos em Gil (2008) nos ajudaram a refletir sobre as nossas ideologias e posturas para desconstruir pensamentos positivistas internalizados, durante todo o processo de pesquisa.

Diante do exposto, atentamos para a necessidade de uma abordagem empírica que amparasse o tema. Por esse motivo, optamos pelas contribuições da psicologia humanista dos autores, levando em consideração que:

As teorias são muito importantes no processo de investigação em ciências sociais. Elas proporcionam a adequada definição de conceitos, bem como o estabelecimento de sistemas conceituais; indicam lacunas no conhecimento; auxiliam na construção de hipóteses; explicam, generalizam e sintetizam os conhecimentos e sugerem a metodologia apropriada para a investigação (FERRARI, 1982, p. 119).

Em relação à referência sócio-construtivismo, para o âmbito da nossa pesquisa, compreendemos que contribuiu para esclarecer o conflito entre objetividade e subjetividade, tendo em vista as interiorizações por meio das relações sociais construídas. Nesse sentido, concordamos com a proposta em Gil (2008, p. 24), a respeito do:

[...]construtivismo como uma postura que defende o papel ativo do sujeito em sua relação com o objeto de conhecimento e a construção da realidade. Dessa forma, o conhecimento é entendido como algo que não se encontra nem nas pessoas, nem fora delas, mas é construído progressivamente pelas interações estabelecidas.

Tendo consciência do processo que requer a complexidade do tema, optamos por referências que, de certa forma, ultrapassassem o olhar da proposta positivista, levando em consideração que:

É preciso admitir que o princípio da objetividade, tão caro ao Positivismo, aplica-se precariamente às ciências sociais. Não há como conceber uma investigação que estabeleça uma separação regida entre o sujeito e o objeto. Os resultados obtidos nas pesquisas não são indiferentes nem à forma de sua obtenção nem à maneira como o pesquisador vê o objeto. Por essa razão é que nas ciências sociais a discussão acerca da relação sujeito-objeto é relevante. O que justifica a existência de diferentes quadros de referência para análise e interpretação dos dados (GIL, 2008, p. 24).

Segundo Hegel (1974 apud GIL, 2008) o materialismo, compreendido como método de interpretação da realidade, se fundamenta nos principais postulados e afirma a unidade dos opostos. Nela, “todos os objetos e fenômenos estão integrados e indissociáveis, mas opostos que revelam aspectos contraditórios e constituem a fonte do desenvolvimento da realidade”. E a “negação da negação. A mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez, é negado, mas esta segunda negação conduz a um desenvolvimento e não um retorno ao que era antes” (GIL, 2008, p. 13).

Os quadros em Gil contribuíram para organizar a análise e:

- a) identificar os fatores que influenciam positivamente ou negativamente a afetividade;
- b) investigar os desafios vivenciados e as práticas sugeridas diante do contexto político e pandêmico;
- c) diante dos discursos das parceiras entrevistadas em torno da presença ou ausência da afetividade, destacar as práticas que contribuíram para a educação afetiva que visa humanizar.

Nesse sentido, consideramos que – diante das ideias opostas, da influência e interferência da afetividade, face os afetos positivos e negativos – a negação da negação da afetividade conduz à mudança de comportamento que levantam reflexões sobre como o pensamento docente mobiliza ou paralisa a prática educativa que contribui para humanizar.

Levando em consideração Gil (2008), compreendemos o interacionismo atrelado às dimensões da afetividade. Esses processos de interação entre a afetividade com a prática docente “não podem ser entendidos isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2008, p. 14). Dessa maneira, ampliar os acontecimentos históricos, sociais, políticos e culturais, que envolvem as relações consigo, com o outro e com o mundo, contribuem para entender as parceiras e suas práticas educativas.

O interacionismo simbólico tem origem nas relações e partiu dos trabalhos de dois autores, George Herbert Mead (1863-1931) e Charles H. Cooley (1864-1929), para eles:

[...] a sociedade é constituída de pessoas que atuam em relação às outras pessoas e aos objetos em seu ambiente com base nos significados que essas pessoas e objetos têm para aquelas. Esses significados, por sua vez, surgem da interação que cada pessoa tem com as outras e são estabelecidos e modificados mediante um processo interpretativo (GIL, 2008, p. 23).

Levando em consideração o processo de interacionismo, “do ponto de vista metodológico, ele compreende os símbolos e a interação como principais elementos a serem considerados na investigação social” (GIL, 2008, p. 23). Nesse sentido, entendemos a visão interacionista situada onde está o humano, ou seja, o docente, e nela ocorre a interação, formação e construção de comportamentos. Dessa maneira, a análise parte da visão das parceiras sobre a dimensão afetiva para compreender os significados para as práticas docente, nas observações referidas e as possíveis variantes relacionadas ao contexto.

No que tange à observação, na perspectiva de Gil (2008), e, tendo em vista que o objeto não era alvo de conversas e discursões, compreendemos que não restringimos a amplitude da experiência à nossa. Outrossim, atentamos para as desvantagens da observação participante

relacionada ao papel do pesquisador, que poderia comprometer a pesquisa. Nesse caso, o processo de preparação atentou para o tratamento em transmitir confiança e não restringir o olhar apenas para a imagem que tínhamos anteriormente das parceiras. Desse modo, optamos pela observação de amostragem *ad libitum*, não rígida aos procedimentos sistemáticos. Nela registramos principalmente as relevâncias sobre os objetivos traçados.

Em relação ao processo de entrevista, recorremos as orientações em Gil (2008, p. 110):

a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação. [...]; c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

Diante do tema “Afetividade: uma análise das histórias contemporâneas vividas por professoras da Escola Santa Teresa”, verificamos em Gil (2008), no livro “Métodos e Técnicas de Pesquisa Social”, os processos sobre o êxito da entrevista. Para o autor, tais processos “dependiam fundamentalmente do nível da relação pessoal estabelecido entre entrevistador e entrevistado”. Desse modo, estivemos atentos aos processos de entrevistas individuais segundo Gil (2008), baseada em Baker sobre as regras de elaboração e instruções. Dessa forma, antes de iniciarmos as entrevistas, procuramos conhecer os principais teóricos da afetividade para termos clareza do objeto, sobre como iniciar a entrevista, o tempo, local, acolhimento e evitamos questões fechadas e ameaçadoras, que causassem algum constrangimento.

Levamos em consideração a abordagem em Vygotsky, que, para Freitas (2002, p. 28), contribui para “Trabalhar com a pesquisa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social”. Nesse sentido, compreendemos que dialogar com essa abordagem, na perspectiva de Vygotsky, contribui para entender as parceiras de forma significativa.

Vygotsky insatisfeito com o que chamou de a “crise da psicologia” de seu tempo cindida entre a mente e o corpo, entre os aspectos internos e externos propõe uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade. Em sua crítica aos modelos psicológicos objetivistas e subjetivistas apresentou mais do que uma terceira via, um caminho que constituía uma verdadeira ruptura,

mostrando a necessidade de um paradigma unificador que restabelecesse a integração ausente (FREITAS, 2003, p. 4).

Nesse sentido, a abordagem em Vygotsky contribuiu para compreendermos a integração da afetividade aos processos de desenvolvimento humano e desconstruir pensamentos positivistas que não visam uma educação que humaniza.

Cientes do processo, partimos para convidar as quatro professoras, por meio de mensagens via e-mail e WhatsApp. O retorno delas ocorreu via WhatsApp e todas confirmaram a participação. Nesse momento, organizamos dia, local e hora, conforme a disponibilidade das parceiras de pesquisa. Levando em consideração o momento ainda pandêmico, mas em que as vacinas já estavam disponíveis para as entrevistadas, optamos por acolher suas disponibilidades.

Em seguida, elaboramos o roteiro de entrevistas, com o objetivo de abordar pontos importantes sobre os propósitos elencados da afetividade, o contexto e as experiências das professoras (o roteiro encontra-se nos anexos da dissertação). A sua elaboração atentou para possibilitar que o diálogo fluísse, verificando o que os processos de entrevistas necessitavam. Para tanto, optamos pela pesquisa descritiva, diante da natureza do grupo de professoras da Escola Santa Teresa e da complexidade que envolve a afetividade e os afetos para sua prática docente.

A próxima etapa foi a das entrevistas e a observação. Essa etapa foi pensada para incluir um diálogo que mediasse a sua transição, decorresse sobre suas trajetórias, vivências pessoais educacionais e os contextos. Levando em consideração a base afetivo-volitiva em Vygotsky, observamos emoções e sentimentos atrelados aos interesses e necessidades das parceiras de pesquisa.

Dessa maneira, em função de todos os fatores aqui já expostos, o trabalho foi desenvolvido por meio da associação entre a teoria dos autores mencionados e a prática das parceiras de pesquisa, orientada pela metodologia da história oral.

3.2 A HISTÓRIA ORAL

Para Ferreira e Amado (2006), a história oral confere significados despertando novos campos de conhecimento e técnicas de pesquisa, desenvolvendo procedimentos metodológicos ímpares, compreendendo dimensões e ampliando conceitos peculiares. Nesse aspecto, a história oral contribuiu para dar subsídios às reflexões sobre temáticas e questões subjetivas atrelados à história de modo mais abrangente.

Poucas áreas, atualmente, têm esclarecido melhor que a história oral o quanto a pesquisa empírica de campo e a reflexão teórico-metodológica estão indissociavelmente interligadas, e demonstrado de maneira mais convincente que o objeto histórico é sempre construção (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 11).

Desse modo, a história oral “micro-histórica” destaca a integração dos silenciados e excluídos que contextualizam a história e as reflexões que envolvem no nosso entendimento, às maneiras de ver e de sentir. Mediante as formas de ver e sentir, frente as narrações vivenciadas, é possível perceber a incorporação efetiva da história oral como metodologia no ato das entrevistas. Nesse aspecto, (ALBERTI, 2004, p. 9-10), vem corroborar para compreendermos a vivacidade através de expressões como fontes pessoais de dada experiência, sobre o sentido que lhes é conferido as narrações.

Nessa busca de conhecimento das expressões dos sentidos através da lente da história oral, os autores citados contribuíram para compreendermos outros modos de olhar a vida e as experiências das entrevistadas. Destarte, a sua ideologia crítica sobre as formas de dominação e das estruturas históricas impostas pelo sistema dominante, auxiliaram ampliando a nossa compreensão de contexto e as formas de afetar e ser afetado de forma mais abrangente.

Durante o século XX, a pesquisa qualitativa foi adquirindo um lugar de destaque no meio acadêmico, na perspectiva metodológica da história oral. No Brasil, Segundo Montenegro (2010), os princípios metodológicos da história oral chegaram na década de 70, com o programa de história oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas. Em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral, que multiplicou seminários, pesquisas e ampliou as discussões sobre o seu uso metodológico. Houve, nesse sentido, um crescimento significativo dos estudos voltados para as camadas populares.

De acordo com estudiosos, como Thompson, Meihy, Alberti dentre outros, o recurso fundamental da história oral é sua identificação com a “outra história”. Na visão de Thompson (1992), essa outra história é a parte excluída da oficializada; segundo Meihy (1995), a outra história inclui os silenciados que descortinam injustiças e desigualdades; e para Alberti (1989), a outra história envolve possibilidades de reconstrução da própria História.

Dessa maneira, a história oral, metodologicamente, visa compreender histórias silenciadas das narrativas históricas hegemônicas e desenvolver reflexões sobre a dimensão da afetividade para compreender as relações afetivas e experiências docentes vivenciadas. Portanto, a afetividade é vista, neste estudo, como fazendo parte de uma reconstrução das

histórias vivenciadas e das práticas docentes. Levando em consideração os estudos de François, no livro “Usos e abusos da História Oral”²⁰:

[...] A história oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção espacial aos ‘dominados’, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.), à história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da história da vida cotidiana), a história local e enraizada. Em segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferência a uma ‘história vista de baixo’ (Geschichte von unten, Geschichte von innen), atenta às maneiras de ver e de sentir, e que às estruturas ‘objetivas e às determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais, numa perspectiva decididamente ‘micro-histórica’ (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 4).

Nesse sentido, as autoras destacam que a aspiração da história oral a respeito de uma outra história constitui apenas um aspecto, dentre outras redefinições metodológicas e das mutações internas da pesquisa histórica a que nos atentamos.

Dessa forma, entendemos que a história oral contribuiu para fortalecer a nossa análise, dada a problematização da afetividade interligada às práticas educativas, que constituem as parceiras que são testemunhas do contexto político e pandêmico, como uma história do tempo presente, ou seja, uma história viva (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 166).

Assim, “a história oral privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 2005). Compreendemos que evidenciamos uma história viva quando decorremos sobre as vivências das parceiras, tendo em vista a nossa proposta em entender como a afetividade influencia e interfere na prática docente, face o contexto contemporâneo. Entendemos que essa metodologia contribuiu como dimensão teórica que pode (re)significar o ponto de vista sobre a dimensão da afetividade e das práticas docentes no contexto político e pandêmico. Dessa maneira, a história trouxe relevância para compreendermos as complexidades que envolveram as influências e interferências atreladas à afetividade e as práticas docentes vivenciadas, pois essas experiências nortearam reflexões significativas para o estudo.

Em função da complexidade da dimensão afetiva, atrelada aos pressupostos que envolveram o objeto, as relações sociais e educativas, o estudo demandou o trato com as narrações, que, por sua vez, metodologicamente, conferiu as experiências vivenciadas que foram fundamentais para a análise.

²⁰ As contribuições no livro “Usos e abusos da História Oral”, 8ª edição, das autoras Marieta de Moraes Ferreira e Janaina Amado, foram fundamentais para compreendermos o desenrolar dos acontecimentos com o estudo do tempo presente.

Considerando as características individuais, singularidades de cada professora entrevistada, os afetos relacionados às vivências, infâncias e o convívio familiar, social e escolar, dentre outras histórias que foram rememoradas, percebemos a presença ou ausência de afetividade. E diante dos fatos narrados, compreendemos os pontos que elas queriam destacar recorrendo de maneira enfática e através de expressões para chamar a nossa atenção, de tal modo que os cenários de convivência rememorados pelas parceiras entrevistadas expressavam uma relação com os sentimentos e emoções que afetaram suas memórias.

Sendo assim, no momento das análises, as lembranças rememoradas foram de grande importância para compreendermos suas singularidades atreladas às relações, além de que estivemos atentas aos olhares, as falas, as pausas e silêncios que poderiam evidenciar algo e apontar significados.

No tocante ao objeto, durante os encontros, foi possível observar que não há um único conceito de afetividade, pois cada parceira atribuía diferentes percepções sobre o que seria a afetividade.

Além disso, em uma questão complexa, como é o contexto contemporâneo, pois não podemos negligenciá-lo, e por se tratar de testemunhas que vivenciaram uma pandemia, as parceiras, de certa forma, destacaram os afetos negativos conservados nas suas narrativas.

Levando em consideração Ferreira e Amado (2006), apesar de toda complexidade que atravessam as histórias, a metodologia da história oral indica maneiras para compreender as relações que dificilmente seriam explicadas, na medida em que, segundo elas, poucos setores da pesquisa histórica trazem uma contribuição para as subjetividades. Compreendemos que, diante das subjetividades que envolveram o tema, outras metodologias dariam contribuições significativas, no entanto, no nosso caso, a história oral colaborou para organizar os procedimentos de análise relativos às complexidades que atravessavam a afetividade, as histórias das parceiras, as práticas educativas e os contextos político e pandêmico.

Outrossim, as ramificações da história oral, com o tempo presente contribuíram para compreendermos reflexões sobre os fatores que influenciam a afetividade nos discursos das professoras em torno dos afetos e a sua interferência na prática docente perante o contexto contemporâneo.

Levando em consideração o momento educacional que as parceiras entrevistadas vivenciaram e, ainda, que o objetivo não era simplesmente fazer um relato de vida, mas de compreender os processos que envolvem a afetividade na prática docente, focamos na realização de entrevistas do tipo narrativa, por oferecer elementos mais ajustados ao nosso objeto.

3.2.1 Parceiras de pesquisa

A escolha pelas professoras da Escola Santa Teresa se valeu da observância de três anos no trabalho pedagógico, à medida que verificava o trato com as famílias, com as crianças, os trabalhos realizados entre a escola e a comunidade, onde, de certa forma, se construía as relações interpessoais e educacionais.

Esta observância se valia também da curiosidade em compreender como as atuações de algumas professoras demonstravam uma certa coragem, e ao mesmo tempo empatia, ao enfrentar e lidar com questões contextuais na periferia e no trato com as questões relacionadas as condições de vida atreladas ao contexto escolar. Isso se observava quando buscavam estabelecer diálogos para solucionar problemas educacionais e sociais. Nessa aproximação com as professoras, foram identificados diversos problemas enfrentados dentro da referida escola: desestruturação familiar; violência doméstica; drogas; e a fome, que também repercutia no trabalho educativo, tanto que o lixão se constituía ambiente de subempregos e busca de alimentos das famílias e das crianças da comunidade.

A referida figuração social repercutia tanto no processo pedagógico da escola quanto na relação entre os atores da unidade escolar e nas aprendizagens. Isso se verificava, sobretudo, nas discussões das professoras, em criticar e fiscalizar a forma de distribuição da merenda como uma forma de assegurar as refeições diárias e de garantir que a verba financeira da escola fosse utilizada devidamente.

Soma-se a tudo isso, a observação, enquanto docente da referida escola, as posturas das professoras que estavam sempre atentas a entrada de verbas e a insistência para que houvesse transparência na prestação de contas. Nesse cenário, observava a desenvoltura dessas professoras e a forma como cada uma encorajou a comunidade escolar a contestar como os recursos financeiros estavam sendo usados, que culminou com a descoberta de desvio de verba e resultou na destituição da gestão. Esta pesquisa privilegiou professoras envolvidas nesse processo.

Prezando por manter o anonimato e integridade das envolvidas, ressaltamos que os nomes atribuídos as entrevistadas são fictícios, optamos por chamá-las de Rubi, Esmeralda, Safira e Jade. Três delas são funcionárias públicas efetivas e uma contratada do município de Camaragibe.

3.2.2 Critérios de escolha das parceiras

Verificava-se, então, um grupo de educadoras que despertavam, no mínimo, a curiosidade em nós para entendermos como elas se articulavam para dar conta dos trabalhos educacionais e dos problemas contextuais que as afetavam.

Levando em consideração os fatores já mencionados anteriormente sobre as professoras que lecionam na Escola Municipal Santa Teresa, os critérios utilizados para participação nesta pesquisa foram:

- a) as que aceitassem voluntariamente contribuir com suas vivências e experiências na educação infantil e no ensino fundamental I;
- b) a percepção de que parte das professoras da referida escola consideram a dimensão afetiva em suas práticas pedagógicas;
- c) profissionais com experiências de vida e da prática docente na periferia de Camaragibe, que pudessem contribuir para compreendermos como a afetividade atravessa o contexto escolar.

Além disso, as quatro professoras vivenciaram a docência na pandemia e, portanto, poderiam contribuir com seu olhar sobre a realidade experienciada.

Consideramos, portanto, que, embora as professoras tivessem percepção da realidade educacional da Escola Santa Teresa, os problemas contextuais acabavam repercutindo em todo processo pedagógico, tanto da relação de ensino-aprendizagem quanto entre os atores da unidade educativa. Levamos em consideração, ainda, o processo que constituí as educadoras para compreender a correlação afetiva e seus significados para a educação.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA

3.3.1 Local de pesquisa

Camaragibe é o local onde as professoras parceiras desta pesquisa lecionam. Levar em consideração, mesmo que breve, a historicidade de Camaragibe pode contribuir para contextualizar o meio social em que se encontram as parceiras entrevistadas.

De acordo com o livro - *Camaragibe suas raízes e sua história* - segundo Lemos (2012), a história de Camaragibe “está ligada aos primórdios do século XVI, à cultura da cana e à fabricação do açúcar. O fenômeno religioso catolicismo e judaísmo estiveram presentes desde o início e deixou sua marca de fé e religiosidade no homem camaragibense” (p.11).

Em 1503, Camaragibe tinha como sua primeira atividade econômica a extração do pau brasil, depois o cultivo da cana e a fabricação de açúcar, que se tornou artigo de luxo da época e cobiça dos holandeses. Com a chegada de inúmeros judeus vindos para Pernambuco em busca de melhores condições de vida, um deles chamado Diogo Fernandes, usufruiu de algumas vantagens por se dizer católico e assim conquistou a família de Duarte Coelho, então donatário da capitania hereditária de Pernambuco. Dessa forma, Diogo acabou sendo sócio proprietário de um grande engenho, que mais tarde faria parte da cidade de Camaragibe. O engenho Camaragibe era visto como um dos mais prósperos de Pernambuco por possuir várias instalações, estar no centro da comunidade rural, ser polo de atividades industriais e por ser a morada de administradores e de muitos escravos. Era lá também que existia o centro espírita judaico secreto e a cada lua nova aconteciam festas e celebrações religiosas, reunindo judeus de todas as partes.

O dito lugar fica a quatro ou cinco léguas de Olinda e muita gente dizia que no dito Camaragibe havia sinagoga onde se juntavam os judeus desta terra e faziam cerimônias e que nas ditas luas novas de agosto iam ao dito Camaragibe a celebrar a festa do jejum do *Idon kipur Gujppur*. Lembro ao leitor que os judeus celebravam as festas da peregrinação: o *pessach* que é a colheita da cevada, festa do pão ázimo e o *Shavnot*, que é a colheita do trigo, celebravam também a lua nova sob a denominação de *Rosh Chodesh* que significa cabeça do mês (LEMOS 2012, p. 20).

Diogo Fernandes era casado com Branca Dias, mulher de personalidade forte que cresceu em meio a conflitos político-religiosos e sofreu prisões e perseguições da inquisição portuguesa por ser judia. Consta que Brites Fernandes, filha do casal, “foi a primeira vítima da inquisição católica em Pernambuco” (LEMOS, 2012, p. 21).

O documento intitulado o marranismo em Pernambuco de Tânia Kanfmam conclui dizendo: destacam-se como marcos dos passos perdidos dos judeus em Pernambuco, o engenho Camaragibe, centro espiritual judaico organizado por Diogo Fernandes e Banca Dias em terras pertencentes a Bento Dias Santiago, rico cristão-novo (p. 20)

O engenho Camaragibe foi, por diversas vezes, invadido por índios e holandeses, que destruíam os seus canaviais, e a família de Diogo Fernandes passou por dificuldades financeiras. Foi então que Branca Dias resolveu criar uma escola para meninas e assim conseguiram se sustentar durante dez anos. Anos depois, Diogo Fernandes veio a falecer e Branca Dias tocou o engenho, deixando vinte e dois netos.

Segundo os escritos deixados pelo Padre José A. Ribemboim, em Lemos (2012, p. 17), duas famílias ganharam destaque por possuírem inúmeros engenhos naquela região: a família

Amazonas, conhecidos por sua generosidade e religiosidade católica; e a família de Correia de Araújo, composta pela nobreza, que tinha grande influência na política de Pernambuco.

Diante da historicidade de Camaragibe relatada por Lemos no livro acima citado, “trata-se de uma história contada por pessoas que viveram os fatos ou foram contemporâneos deles. Esses relatos ficaram registrados na Igreja Católica, pois constituíam crimes contra a fé católica e contra o Estado” (LEMOS 2012, p. 19). Segundo o autor, “De sua emancipação política até hoje, Camaragibe vem crescendo no campo educacional e cultural” (p. 203).

No tocante a escolha pela Escola Santa Teresa valeu-se dos desafios relacionados ao trabalho educacional e da própria configuração social relacionada às condições socioeconômicas, que envolvem desestrutura familiar, drogas, violência e furtos que reverberam e interferem sobre as práticas docentes, como mencionados anteriormente no PPP atualizado de 2022.

Tendo em vista que as professoras da Escola Santa Teresa fazem parte do nosso objeto, como dito anteriormente, observamos que a escola estava localizada num contexto estrutural periférico, demarcado por problemas estereotipados socialmente e afetados por injustiças de várias ordens. Logo deparei-me com as dificuldades latentes das periferias, onde os desentendimentos começavam mesmo antes a entrada na escola e revelavam problemas relacionais, sociais e econômicos que refletiam na sala de aula.

Sabendo que a pesquisa científica necessita contextualizar o meio social e educacional, observamos que o trabalho docente das parceiras era permeado por uma sociedade periférica e voltada para a dependência do capital. Além disso, observamos, no decorrer dos estudos desta pesquisa, que o momento específico entre o contexto político e pandêmico, de algum modo, poderia reverberar sobre a relação entre afetividade e prática docente e, por essa razão, não poderíamos dissociá-lo do roteiro de entrevistas.

Levando em consideração o período pandêmico, conversamos sobre os protocolos sanitários e o acesso à vacina por parte das envolvidas na pesquisa para o momento das entrevistas e optamos por dar liberdade de escolha dos locais e horários, de acordo com suas disponibilidades para os encontros. Em relação ao dia das entrevistas, as professoras selecionadas optaram por: uma, pela escola pública onde passou parte da sua trajetória escolar em Recife; uma em sua residência no município de Camaragibe; e duas optaram pelo campus da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em Recife.

Considerando o momento pandêmico e por não se tratar de simples arquivos sonoros, esperamos a recuperação de duas parceiras acometidas pelo vírus e a liberação da Organização Nacional de Saúde (ONS) para realizar os encontros de forma presencial, pois o tema

afetividade envolve questionamentos e complexidades que necessitávamos observar, tais como: emoções, sentimentos, alterações de voz, comportamentos e expressões.

Os encontros ocorreram, de forma presencial, nos dias 2, 16, 19, 23 de outubro de 2021, com duração de três, cinco, nove e dez horas.

Do ponto de vista cronológico, evitamos perguntas excessivamente repetitivas, procuramos ouvir, para não falar ao mesmo tempo que elas, e não insistimos nas recordações que percebemos como dolorosas. Entretanto, focamos nas trajetórias, pontos positivos e negativos referentes à docência, desafios vivenciados e os sentidos relacionados à afetividade.

Em relação aos encontros, o primeiro encontro, com a professora Rubi, aconteceu no dia 2 de outubro de 2021 e o local escolhido foi a escola onde cresceu no Recife. Ao chegar, recebi o convite para conhecer o espaço.

A Escola estava fechada e o porteiro lhe entregou as chaves das salas. A cada porta aberta uma história surgia. Na entrada, ela recorda o sino que convocava as irmãs de caridade, cada uma tinha um número e conforme a quantidade de batidas no sino elas sabiam quem estava sendo chamada. A gruta e a igreja católica trouxeram recordações sobre os momentos religiosos. Ela destacou também que as meninas na época eram estimuladas a ser freiras.

Conhecendo os espaços, Rubi revelava os detalhes: “aqui eu sentava nas aulas, esse espaço era o dormitório, ali eu fiquei de castigo, essa era a sala de artesanato e a que eu mais gostava, esta sala no canto era proibida a nossa entrada”. Relatou, inclusive, que a escola, no passado, era um orfanato. Rubi crescera lá e revelou que antigamente existiam diversas atividades físicas e artísticas para as crianças.

Após uma longa conversa pelos espaços e atentando para acolhê-la empaticamente, de forma respeitosa, nos sentamos. Percebi que Rubi estava totalmente ambientada. Apresentei-me como pesquisadora, esclareci dúvidas sobre o TCLE, ela assinou e preenchi seus dados de identificação.

A segunda professora entrevistada foi Esmeralda, ela optou pela Universidade Federal de Pernambuco, no dia 16 de outubro de 2021, num sábado às 9h. Realizamos o primeiro encontro e, enquanto esperava a entrevistada chegar, observava que naquele dia parte da (UFPE), estava ocupada pelos agentes e profissionais de saúde que aplicavam a vacina contra o vírus da Covid-19.

A professora Esmeralda já chegou bem emocionada, sem poder abraçá-la por conta da pandemia e lembrando sempre dos protocolos de distanciamento, convidei-a a sentar-se e perguntei se estava confortável. Enquanto isso, solicitei que posicionasse a câmera, deixei-a à vontade para falar como estava se sentindo naquele momento e ela relatou que estava

emocionada. Nesse momento, procurei acolher e, com a escuta afetiva, deixá-la à vontade para que externasse como estava se sentindo.

Enquanto isso, fomos conversando sobre o seu cotidiano e ela destacou o momento sombrio de pandemia que estávamos vivenciando. Após alguns minutos ambientando-a sobre a entrevista, apresentei-me como pesquisadora, esclareci dúvidas sobre o TCLE, ela assinou e depois preenchi seus dados de identificação.

Esmeralda, ao final da entrevista, escolheu duas mensagens para deixar registrada: a de Martin Luther, que dizia “mesmo se eu soubesse que amanhã o mundo iria se acabar, ainda assim eu plantaria o meu pé de maçã”; e a outra de um autor desconhecido:

Uma das minhas primeiras responsabilidades é tomar conta de mim mesma e hoje eu tenho que encontrar um jeitinho de fazer algo por mim, algo pela minha mente, pelo meu corpo e pelo meu espírito! Para que? Para que eu chegue na escola, eu esteja bem para enfrentar esses desafios da educação.

No dia 19 de outubro de 2021 aconteceu o terceiro encontro, com a professora Safira, que escolheu a sua casa para a entrevista. Deixei-a à vontade para escolher o espaço e quando percebi que estávamos confortáveis liguei os instrumentos e fomos conversando sobre a sua vida cotidiana e, com a escuta afetiva, procurei deixá-la à vontade para que externasse como estava se sentindo.

Safira destacou o momento pandêmico e os desafios que estávamos vivenciando. No momento da entrevista em que ela narrava sua história, escutá-la atentamente demonstrando interesse e empatia contribuiu para uma intimidade com a entrevistada e o desenvolvimento do nosso diálogo.

Posteriormente, ambientando-a sobre a entrevista, apresentei-me como pesquisadora, esclareci dúvidas sobre o TCLE, ela assinou e depois preenchi seus dados de identificação.

No dia 23 de outubro de 2021, o último encontro foi com a professora Jade, que escolheu o campus da UFPE para a entrevista. Nos encontramos próximo ao auditório do PPGE e conversamos sobre como ela estava se sentindo. Ela relatou que a sua mãe estava no tratamento de câncer e que a pandemia tinha tirado suas esperanças. Além disso, os desafios educacionais estavam desmotivando o seu trabalho, ela planejava sair da Escola Santa Teresa, instituição na qual estava lecionando desde que entrou na rede municipal de Camaragibe.

Como em todos os encontros, esse também começou com uma longa conversa sobre os sentimentos naquele momento e os problemas vivenciados na pandemia. Posteriormente, ambientando-a sobre a entrevista, apresentei-me como pesquisadora, esclareci dúvidas sobre o

TCLE, ela assinou e depois preenchi seus dados de identificação e iniciamos com o roteiro de entrevistas.

3.3.2 Procedimentos orais

Levando em consideração a integração da dimensão afetiva das parceiras, tomamos como base um roteiro para dar suporte às entrevistas e atentamos, principalmente, para o tratamento dado ao diálogo, visto que toda a pesquisa estava interdependente dele.

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser reconhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto mas não com ele, adotando portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz e não pode apenas contemplá-lo, mas tem que falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma relação monológica passa a uma perspectiva dialógica. (FREITAS, 2002, p. 24).

Considerando os procedimentos em Alberti (1989), utilizamos o roteiro que, de certa forma, guiou os diálogos, com o intuito de objetivar o tema proposto para que cuidadosamente os assuntos específicos fossem focados. Nesse aspecto, o roteiro construído para mediar o diálogo foi baseado num roteiro flexível que, segundo Alberti (1989), elaborado a partir do olhar da história oral, leva em consideração os aspectos sensíveis sociais. Dessa maneira, na dimensão da afetividade, o roteiro foi elaborado como fio condutor para o diálogo, pensado com base nas questões da história oral, apresentados anteriormente. Esse instrumento contribuiu para garantir uma certa unidade dos documentos produzidos nas transcrições, além de permitir que questões consideradas importantes fossem efetivamente abordadas.

Entretanto, ressaltamos que a aplicação desse roteiro não aconteceu de forma rígida, mas flexível, pois cada parceira demonstrou sua própria dinâmica. Dessa forma, na perspectiva metodológica da história oral dialógica, conforme vimos anteriormente, essa metodologia contribuiu para compreender as narrativas das docentes e para dialogar com os autores que abordaram o tema e que atribuem com um certo grau de reflexão sobre a dimensão da afetividade.

Desse modo, a análise que assumimos se baseia na perspectiva teórica de autores no campo conceitual da afetividade e da educação, com destaque para Vygotsky, como vimos na

fundamentação teórica anteriormente. A partir dos autores é que analisamos como as parceiras de pesquisa – professoras da Escola Santa Teresa – percebem e tratam a questão da afetividade em suas práticas pedagógicas. Tendo em vista a dimensão subjetiva imbricada à afetividade, trabalhamos com a história oral enquanto metodologia, por entendê-la como fundamental à formulação do objeto e o problema de pesquisa que questionou, reiteramos, como a afetividade influencia e interfere na prática docente das professoras que lecionam na Escola Santa Teresa, face o contexto contemporâneo.

Autores como Thompson e Montenegro, trazem suas contribuições para compreender os processos que envolvem a memória. Thompson apesar de ser considerado um teórico da História social, levando em conta os pressupostos da memória, compreendemos que este também deixa suas contribuições para se pensar a História Oral. Dessa forma, a perspectiva da história oral, nos possibilitou maior liberdade ao lidar com as ciências humanas e as experiências práticas, pois, no nosso entendimento, confere mais abrangência à narrativa das parceiras envolvendo as subjetividades.

Entretanto, sabendo que, enquanto memórias, não possamos tomar a narração como acabada nem apontar o caminho da suposta dimensão ou consciência afetiva, entendemos que, na visão da história oral, as narrações partem dos acontecimentos das parceiras de pesquisa e que dessa maneira contribuem para compreender os processos afetivos que envolvem a pessoa enquanto professora e suas experiências como reconstrução do vivido (MONTENEGRO, 2010).

Destarte, Thompson (1992) destaca a memória que parte do acontecimento, como um processo que pode contribuir para ressignificar práticas de vida. Nesse sentido, levamos em consideração a narração que, enquanto memória, “pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras” (THOMPSON, 1992, p. 22). Nesse aspecto, compreendemos que levar em consideração a memória dos próprios atores sociais que vivenciaram determinadas situações, como em um momento pandêmico, adquire um sentido e significado para a educação.

Assim, compreendemos que a linguagem expressa significados imbricados à afetividade. E uma vez que a linguagem pode contagiar outros e outras, palavras autoritárias precisam ser revistas. Desse modo, as palavras podem explicar o sentido de uma vivência tida como viva e integradora do prazer, para quem fala e quem escuta. O autor considera que a linguagem que envolve sentimentos, emoções, poesias etc., às vezes reconhecidas como da

fragilidade ou ingenuidade humana, são, na verdade, o que há de mais profundo e o que eterniza o ser.

Segundo Freire, “precisamente por isto ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho ou dizê-la para outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais (FREIRE, 1987, p.29). Dessa forma, a linguagem distância educadores de educandos e desconstrói a concepção de educação que visa humanizar.

Na visão de Warat (2004), essa prática marginal agride não só a escola, mas adoece a sociedade. Além disso, segundo ele, esse tipo de linguagem praticada ainda é considerado aceitável como uma forma natural no meio educacional, infelizmente.

Esses pontos foram cruciais para organizar nossas ideias sobre os processos que optamos para desenvolver o roteiro de entrevistas, interpretações e a análise da pesquisa. Desse modo, demos início aos encontros com as parceiras de pesquisa e, no momento das entrevistas, foram entregues às parceiras o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com informações sobre o enquadramento institucional. Nessa oportunidade, dialogamos sobre as questões éticas, o caráter voluntário da participação no estudo, a garantia do anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos e o consentimento para a divulgação anônima dos resultados. E sobre o compartilhamento dos resultados com as parceiras desta pesquisa antes da sua divulgação, levamos em consideração que “o início de toda conversa deve ser marcado por esclarecimento com as parceiras para que estas compreendam por que, para que, e para quem estão registrando suas memórias” (MONTENEGRO, 1994, p. 149).

Visto que, para Alberti (2005), a construção do texto, a partir de gravações com as parceiras, contribui para o objetivo pesquisado. Os instrumentos utilizados foram: celular e câmara de notebook, na captura de sons e expressões gravadas; e o diário de pesquisa, para dar suporte às gravações e transcrições, tendo em vista que esses instrumentos são importantes na metodologia da história oral para auxiliar a transcrição das entrevistas sobre o momento de inferências diante das percepções emocionais e narrativas que observamos nos encontros.

Entretanto, compreendemos que é preciso mais que um roteiro ou imagens gravadas para que a pesquisa não seja arquivada e substituída por sons e imagens, uma vez que levamos em consideração que:

O historiador oral é algo mais que um gravador que registra os indivíduos “sem voz”, pois procura fazer com que o depoimento não desloque em substitua a pesquisa e a consequente análise histórica; que seu papel como pesquisador não se limite ao de um entrevistador eficiente, e que seu esforço e sua capacidade de síntese e análise não sejam arquivados e substituídos pelas fitas de gravação (sonoras e visuais) (LOZANO, 2006, p. 17).

Além disso, consideramos que os instrumentos eletrônicos utilizados poderiam intimidar e limitar as expressões, os comportamentos e a oralidade. Atentamos, portanto, para proporcionar uma conversa descontraída, a pedir licença para realizar a gravação, solicitar que as parceiras encontrassem seu melhor ângulo, posicionando os instrumentos para uma melhor familiarização e com o intuito de minimizar possíveis desconfortos. Conforme a conversa ia fluindo sobre como estavam se sentindo nesse momento, sobre suas famílias e outros assuntos do cotidiano, as parceiras de pesquisa iam ficando mais à vontade para responder as perguntas elaboradas no roteiro.

Levando em consideração Toro (1991), no momento das entrevistas em que as parceiras narraram suas histórias, consideramos esse momento como único e atentamos para acolhê-las empaticamente. Essa postura tornou-se interessante para os diálogos, na medida em que trabalhar com a afetividade contribui para refletir sobre possíveis bloqueios de pensamentos e comportamentos imobilizados que, ao invés de enriquecer os encontros, poderiam inviabilizá-lo.

De todo modo, os encontros não aconteceram da mesma forma, eles variaram conforme o estado emocional das parceiras. Sabendo que um tema como esse requer uma certa preparação, dedicamos esforços para compreender a dimensão da afetividade nos autores escolhidos para embasar, em procurar conhecer as parceiras, suas vivências, compreender os contextos e, sobretudo, fizemos questão de demonstrar a satisfação e honra em tê-las como participantes da pesquisa em tela.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Corroborando com os estudos de interpretação da vida dos cidadãos e a contextualização da afetividade, a pesquisa qualitativa foi imprescindível nesta análise, por agregar a história oral como instrumento precioso, ao passo que ampliou o olhar para as subjetividades atreladas aos contextos sociais, uma vez que “deve ser entendida como inerente ao universo simbólico e ideológico do indivíduo e, conseqüentemente, do grupo ao qual pertence e que compartilha de suas memórias” (FREITAS, 2006, p. 116).

Dessa forma, destacamos as contribuições dos autores sobre o desenvolvimento humano, a formação do pensamento, os contextos sociais e o interesse pela educação. Nesse sentido, a história oral contribuiu para interpretar a relação construída no envolvimento com a vida e as memórias das parceiras, os contextos e o objeto.

Ademais, sob o olhar atento, aprofundamos as histórias e optamos pelo método de investigação da história oral para compreender a afetividade diante das experiências, tendo em vista a perspectiva de prática docente afetiva e humanizada, a partir de quem vivência.

Levando em consideração os pontos sobre os dados coletados na análise, em Gil (2008), observamos as variáveis: sexo, idade, procedência, escolaridade, religiosidade, opção política e estado civil, para conhecer as parceiras e possíveis tendências de pensamento. Em relação a organização dos procedimentos de seleção e simplificação dos dados, de acordo com as categorias elencadas aos objetivos, a análise observou semelhanças de pensamentos das docentes, mas especialmente as diferenças e o inter-relacionamento do objeto com as narrações. Nesse aspecto, para Wallon (2008), as diferenças contribuem significativamente na análise para compreender determinados comportamentos e ampliar o olhar para o mesmo objeto de diferentes formas:

Muitas vezes as dessemelhanças prestam-se mais à análise do que as semelhanças. E as próprias semelhanças não implicam necessariamente processos capazes de serem superpostos. Para efeitos análogos, para formas de ação ou de pensamento que apresentam o mesmo aspecto pode haver causas e condições diversas. Semelhante confronto não pode deixar de ter importantes significados, quer ponha em evidência a variedade dos possíveis mecanismos em vista do mesmo resultado como aspecto ou estrutura definidos do comportamento, como sistema apropriado de adaptação ou como etapa de uma evolução (WALLON, 2008, p. 10)

Dessa maneira, a verificação dos dados e a elaboração da conclusão chamaram a atenção para a revisão dos significados e para compreender as conclusões. Ressaltamos que o estudo de Gil (2008) contribuiu para compreendermos os processos de análise apresentados em Tesch:

[...] O processo de análise é sistemático e compreensivo, mas não rígido. À análise só termina quando os novos dados nada mais acrescentam quando entram num estado de saturação. [...] O acompanhamento dos dados inclui uma atividade reflexiva que resulta num conjunto de notas de análise que guiam o processo. Estas notas possibilitam registrar o processo e constituem importante ajuda para o desenvolvimento conceitual. [...] Os dados são segmentados, isto é, subdivididos em unidades relevantes e significativas, mas que mantêm conexão com o todo. A finalidade da análise não é simplesmente descrevê-los, mas promover algum tipo de explicação. [...] Os segmentos de dados são categorizados de acordo com um sistema organizado que é predominantemente derivado dos próprios dados. Algumas categorias são estabelecidas antes da análise dos dados. Mas, ao longo do processo são identificados novos temas e definidas novas categorias a partir dos próprios dados, de forma indutiva. [...] A principal ferramenta intelectual é a comparação. Os procedimentos comparativos são usados nos mais diversos momentos do processo de análise. Os dados obtidos, por sua vez, podem ser

comparados com modelos já definidos, com dados de outras pesquisas e também com os próprios dados. Esta comparação é que possibilita estabelecer as categorias, definir sua amplitude, sumariar o conteúdo de cada categoria e testar as hipóteses. Análise e Interpretação. [...] não existem regras rígidas de análise. Na pesquisa qualitativa importante papel é conferido à interpretação (GIL, 2008, p. 176-177).

Conforme Alberti (1989, p. 61), o roteiro deve ser tido como algo flexível, aberto, de grande utilidade para a orientação do entrevistador. Outrossim, diante da complexidade de reflexões que necessitamos atentar, desde as percepções no momento dos diálogos, os estímulos, tensões e emoções com que cada uma foi afetada, bem como nos processos que envolveram suas histórias e pensamentos seletivos para construir as narrações sobre os resultados quanto às práticas docentes, não chegamos a uma receita pronta de procedimentos.

Contudo, ressaltamos que, nos encontros, as parceiras foram respondendo às questões sem que fosse necessário direcioná-las, mas, pelo contrário, foram direcionando suas falas para outras questões relevantes. Principalmente quando mergulhadas em seus passados, observamos que estas chegaram até a esquecer a presença da câmera e revelaram o íntimo de suas vidas.

A câmara foi utilizada como instrumento para compreender os processos que envolvem as técnicas aplicadas em Alberti, no livro “História Oral a experiência do CPDOC”, capítulo III (1989), aos tratamentos dados aos diálogos e as reações significativas para análise. Desse modo, colocamos entre colchetes as narrações acompanhadas por [silêncios] mais prolongados, por entendermos que aquele momento poderia indicar uma reflexão prévia da parceira entrevistada para determinada situação. As ênfases dadas aos fatos que indicaram um destaque àquele trecho; como elevar a voz ou movimento batendo na mesa, tiveram marcas sublinhadas para que, após o momento de revisão das imagens e das narrações, contribuíssem para a transcrição e interpretação dos dados. Os risos que acrescentaram um novo significado foram levados em consideração, tendo em vista que eles poderiam comprometer a nossa interpretação. As emoções, tais como lágrimas ou tom de voz embargada, também acrescentaram significado às expressões e foram marcadas para transmitir os sentimentos das parceiras a determinados assuntos.

Essas marcações têm a função de suprir algumas das deficiências que resultam da passagem do documento para a forma escrita: uma vez que não é possível, no documento escrito, reproduzir o tom de voz, seu ritmo, a pronúncia das palavras, etc., ao menos se pode procurar fornecer outros indícios que complementaram a simples leitura das palavras enunciadas (ALBERTI, 1989, p. 106).

As transcrições dos diálogos narrados e gravados nas entrevistas foram realizadas com o intuito de compreender as narrações e expressões, de forma que nos permitiram analisar partes significantes dos conteúdos para fazer as devidas relações com os objetivos. Todas as etapas foram redigidas por mim mesma e as imagens das gravações foram conservadas em *pen drive* e ficaram à disposição do orientador.

Posteriormente, conferimos a fidelidade da escrita correspondente com o que foi dito. Isso contribuiu para à análise e uma melhor compreensão do documento escrito.

Após a transcrição e conferência dos depoimentos, iniciamos o procedimento de análise, que foi feito por etapas:

- a) pré-análise: leitura flutuante, formulação e reformulação de hipóteses ou pressupostos;
- b) exploração do material: expressões ou palavras significativas em função das quais os conteúdos das narrações foram organizados;
- c) realização de inferências e interpretações, inter-relacionando com as teorias sobre a afetividade, vistas inicialmente.

Na sequência, levamos em consideração perguntas específicas, dirigidas a todas as parceiras entrevistadas, as quais não podemos renunciar tendo em vista a problemática, e iniciamos as questões que foram determinantes, como o tipo de discurso e o comportamento a ser analisado.

Consideramos, ainda, outros fatores, tais como o tempo de profissão, formação, começo de atividades docente, vivências cotidianas, influências e motivos que envolvessem a dimensão afetiva. Evidentemente, na medida em que as entrevistas prosseguiram, o roteiro precisou ser adaptado diante de questões que se revelaram pertinentes e complementares a ele.

Sabendo que nenhum sistema de escrita é absolutamente fiel, após as transcrições enviamos os textos na íntegra para as parceiras analisarem e aguardamos as devoluções.

Levamos em consideração a organização dos dados de Alberti (1989) e, dessa maneira, o objeto e os objetivos traçados facilitaram depreender correlações entre eles, o que resultou em questões interessantes sobre a prática docente. A partir deles foi possível formular hipóteses sobre as relações das parceiras com o contexto político e pandêmico e depois, justapostas em colunas, realizamos inferências entre elas que ajudaram na compreensão dos objetivos que traçamos.

Desse modo, tendo a afetividade como objeto temático e questão central para compreender a sua relação com a prática docente, em articulação com o contexto em que as parceiras estavam inseridas, os quadros elaborados, organizados de acordo com os objetivos

traçados, foram preenchidos com as respostas das parceiras, destacando os trechos mais significativos para a análise.

Dessa maneira, o estudo revela que as vivências das parceiras se relacionaram continuamente com a afetividade e inferiram nas vivências. Esses dados ajudaram na compreensão da dimensão afetiva e da educação nessa correlação.

Compreendemos, portanto, que a produção de uma pesquisa requer rigor científico para explicar a intrínseca relação entre as parceiras e objeto de pesquisa, a produção do conhecimento crítico, contextualização das envolvidas, além de responder o problema a ser investigado.

Por fim, estivemos atentas aos detalhes, fatores, palavras e minúcias que tecem o tema, as condições objetivas dos contextos e as práticas que sugeriam pistas para compreendê-las.

De acordo com o referencial sócio-histórico, Molon (2005), destaca que a metodologia de pesquisa, segundo Vygotsky, valeu-se de desvincular métodos e técnicas restritas, além de questionar o conhecimento produzido, relacionado à ordem social vigente.

[...] é uma questão central e essencial, isto é, não é visto como algo a priori nem a posteriori ao processo de investigação, mas, como algo que é simultaneamente pré-requisito e produto, instrumento e resultado. [...] é indispensável e constitutivo de todo o processo de conhecer. O método, portanto, não é causa do conhecimento. A metodologia proposta é conhecer pelas causas, sendo que o mais importante é buscar a gênese, a origem. [...] O método não é convencionalidade nem estratégia metodológica, pois é no processo que se conhece que os critérios se estabelecem, durante a investigação e não antes nem depois. [...] é algo concreto que se descobre no processo de conhecimento, na mediação entre teoria, método e realidade empírica (MOLON, 2005, p. 141-143).

Desse modo, organizamos a análise em três capítulos por depreender que para acompanhar os processos de como a afetividade influencia e interfere na prática docente das professoras que lecionam na Escola Santa Teresa, face o contexto contemporâneo, o primeiro fosse voltado para as identidades, levamos em consideração a democratização da memória, isso contribuiu para identificarmos os fatores que influenciam a afetividade, com o objetivo de compreender as influências negativas ou positivas sobre a dimensão afetiva. Nesse aspecto, as narrações das parceiras entrevistadas permearam sobre suas infâncias e desencadearam a relação entre afetividade e vida discente, a afetividade e as relações, as trajetórias que ensinam e o adoecimento em torno dos afetos.

O segundo decorre para investigar a interferência da afetividade na prática docente perante o contexto contemporâneo, com o objetivo de elencar os desafios e o que sugere as

práticas diante do contexto político e pandêmico, as narrações das parceiras entrevistadas atravessaram o sistema educacional e as práticas pedagógicas vivenciadas na pandemia. Nesse aspecto, observamos que as práticas afetivas vivenciadas, marcaram as memórias das entrevistadas contribuindo para fortalecer suas práticas pedagógicas.

O terceiro, analisar os discursos das professoras em torno da presença ou ausência da afetividade. Com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos as narrações e como esses sentidos influenciam e interferem a prática docente, as explanações das parceiras entrevistadas, permearam-se sobre as ausências, lacunas que impedem o trabalho com a afetividade e a presença da afetividade atrelada a educação que visa humanizar e dessa maneira afluíram as capacidades da afetividade.

Levamos em consideração que o objeto e as parceiras não estão dissociados das relações e das práticas educacionais que suscitam reflexões sobre a realidade experienciada. Desse modo, estamos cientes que a análise e o desenvolvimento da parte escrita assumiram também a nossa visão crítica de mundo. No nosso entendimento, pesquisar significa um compromisso ético-político e socioafetivo de responsabilidade. E, afetada pelo que li e pelos discursos daqueles que durante a caminhada no mestrado potencializaram a consciência crítica e reflexiva, fui amparada que:

Fazer pesquisa, pois, não é um ato solitário e individual. É antes de tudo um ato responsável. Qual o nosso compromisso enquanto educadores e pesquisadores? Que sociedade queremos e precisamos construir? A Pesquisa educacional está a serviço de quem e do quê? Que pesquisas estamos produzindo em nossas universidades e em nossos programas de pós-graduação? A partir delas, que realidade estamos desvelando e compreendendo? Que possibilidades estão apontando para uma intervenção transformadora da realidade? Quais as indicações de alternativas para os problemas numerosos e graves da educação? Nossas pesquisas estão dando subsídios para novas políticas educacionais mais emancipatórias e democráticas? Ao responder essas questões refletiremos sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. Que esse exercício crítico sobre a produção de conhecimento na área da educação possa nos levar a ações consequentes e responsáveis. (FRANCO, 2003, p. 12).

Por fim, a construção da análise afluíu um misto de sentimentos e o peso da responsabilidade, sem saber se conseguiríamos finalizar e transformá-la em dados científicos que pudessem ser relevantes ao nível de uma dissertação de mestrado. Contudo, movidos pelos objetivos que acrescentaram um pouco do que cada um/uma deixou em nós no decorrer da trajetória de vida e no mestrado, compreendemos que as memórias estão implicadas em todo o processo de construção do pensamento e do conhecimento. Por esses fatores, consideramos a

vida cotidiana e educacional das parceiras para compreender como elas são resultados da significação construída nas relações sociais e educacionais.

No próximo capítulo, nos propomos a analisar e refletir sobre os dados colhidos nas entrevistas, para compreender a influência e interferência da afetividade vivenciada pelas professoras da Escola Santa Teresa.

4 AFETIVIDADE INFLUÊNCIA E INTERFERE NA PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS QUE LECIONAM NA ESCOLA SANTA TERESA, FACE O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Este capítulo analisa os dados obtidos nas entrevistas e nas observações, tendo como objetivo compreender a dimensão da afetividade e a prática docente nos modos delineados no objeto de investigação. Isso se fará articulando dados empíricos com aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa, conforme estabelecido anteriormente segundo esta dissertação.

As reflexões que permearam nossa pesquisa questionavam e inquietavam os anos do mestrado sobre o tipo de conhecimento que estávamos produzindo para a educação. De modo geral, a ideia de contribuir para dissociação de paradigmas, dicotomias, alienações e sujeições foram despertando em nós desejos, interesses e motivações para compreender a dimensão afetiva, observar as relações e as práticas educacionais. Esse é o sentido e significado que atribuímos a esta pesquisa sobre o objeto afetividade, visando contribuir com o debate epistemológico. Nesse sentido, a base afetivo-volitivo em Vygotsky contribuiu para ampliar as reflexões abordadas pelas parceiras diante das complexidades que envolvem os desafios, conflitos e contradições que permeiam os contextos e as práticas pedagógicas.

Pois, compreendemos que, face ao contexto vivenciado carregado de contradições e complexidades, onde impera o desamor, exploração do outro, desafeto, medos, angústias, ansiedades, vulnerabilidade etc., implica pensar nas possibilidades de repensar a prática docente e a educação para contextualizar a afetividade diante de toda essa dimensão.

Quando, por diversas vezes, nos corredores das Escolas, escutando professores e professoras dizer que não estão bem e que pensam em desistir da profissão, pensamos sobre o que fazer, o que dizer perante os desafios socioemocionais e educacionais enfrentados.

Nesse sentido, para compreender o pensamento docente que externa tal estado não basta sentir comoção e empatia, mas envolve a complexidade de análise subjetiva. Dessa maneira, encontramos em Vygotsky a base afetivo-volitiva, atrelada ao pensamento e as vivências das parceiras entrevistadas, como processo constituinte de suas memórias carregadas de emoções e sentimentos, acabam por afetar as docentes a externarem o que sentem e sinalizam pistas, direcionando possíveis indicações de como essas dimensões se articulam, influenciando e interferindo a dimensão afetiva, reafirmando o processo de constituição dos docentes sobre o que os mobilizaram ou paralisaram, diante da presença ou ausência da afetividade, e suas contribuições para ampliar as discussões e reflexões sobre os processos que envolvem a prática docente.

Levando em consideração que a memória é um processo de construção, no qual se reconstrói o passado entre subjetividades e perspectivas do presente dinâmico que perpassa por teia de poderes, recordações, esquecimentos entre outras dimensões, Le Goff (2003, p. 471), destaca que os pesquisadores necessitam “salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”. Compreendemos, portanto, que as histórias das parceiras entrevistadas são necessárias neste estudo, uma vez que, contribuem para conhecê-las, democratizando assim a memória.

De acordo com Gondar (2005), entendemos que o processo de construção e reconstrução das memórias, inscritas histórica e socialmente, envolve acolher as memórias individuais, educacionais e contextuais para compreender e analisar como elas se situam e constroem as identidades.

Admite-se hoje que a memória é uma construção. Ela não nos conduz a reconstituir o passado, mas sim a reconstruí-lo com base nas questões que nós fazemos, que fazemos a ele, questões que dizem mais de nós mesmos, de nossa perspectiva presente, que do frescor dos acontecimentos (GONDAR, 2005, p. 18).

De acordo com os autores, existe uma relação entre a afetividade e a prática docente, imbricada à pessoa de forma abrangente. Neste capítulo, apresentamos os relatos e as reflexões sobre os dados alcançados por meio da análise realizada nas entrevistas e na interpretação subtextual dos autores que versam sobre o tema. Para análise das práticas educativas das professoras da Escola Santa Teresa, examinamos, nesse processo, as subjetividades e perspectivas das entrevistadas, relacionadas à dimensão da afetividade, atrelado ao contexto social e educacional.

Trouxemos a base afetivo-volitiva em Vygotsky para a nossa análise, por entender as emoções como um dos aspectos constitutivos que perpassa pensamento e linguagem. Dessa maneira, para Vygotsky, elas influenciam as ações e se referem aos processos que constituem a consciência de forma abrangente, envolvida em emoções e desejos relacionados às necessidades e interesses que, processados, transformam-se em vontade que serve de motivação para o agir. Dessa maneira, a vontade não age sozinha, pois depende das situações externas para despertar o movimento, ou seja, a motivação.

Nesse sentido, analisamos a afetividade enredada no jogo das emoções e enveredada numa trama de motivações e paralisações, ausências e presenças, que afetam o comportamento de forma positiva e negativa. Dessa maneira, não podemos afirmar com exatidão onde cada categoria se situa, no entanto, podemos seguir desvelando a complexidade dessas interações

subentendidas ou implícitas, que se consolidam através de frustrações, angústias, superações e resiliências vivenciadas pelas parceiras entrevistadas.

Consideramos, ainda, a base afetivo-volitiva, como visto anteriormente na proposta de Vygotsky, motivadora do pensamento e do comportamento humano. De modo geral, identificamos os fatores que influenciam a afetividade atrelados à memória e observamos a presença da afetividade imbricada nas emoções, desejos e necessidades, que foram motivações para superações e resiliências, reverberando na afetividade e na prática docente, especialmente quando as parceiras explicitaram os processos de constituição da memória afetiva, interligada a acontecimentos e envolvimento nas relações sociais e educacionais com outros. Portanto, as influências e interferências da afetividade para a prática, não só na categoria docente, mas também de vida, gira em torno dos contextos externos e, de forma mais abrangente, da afetividade.

4.1 DEMOCRATIZANDO A MEMÓRIA ²¹E OS FATORES QUE INFLUENCIAM A AFETIVIDADE

Segundo Le Goff (2003, p. 471), destaca em seu livro “História e memória”, a luta pela democratização da memória busca “salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”, como dito anteriormente. Nesse sentido, visamos contribuir para compreender a produção e reprodução do conhecimento em torno da afetividade, que leva em consideração a memória e não se restringe a um único campo de representações, mas ao contexto dinâmico dos sujeitos atrelados às subjetividades. Dessa maneira, a democratização da memória contribui para ampliar a percepção da afetividade, em que se inserem quatro professoras, parceiras desta pesquisa.

Analisamos, nos depoimentos das parceiras entrevistadas, que não há uma única indicação de como contribuir para a afetividade na educação, nem uma receita pronta para compreender sua influência na prática docente. Conforme a análise, percebemos as memórias atreladas à afetividade, envolvida nas vivências e nas relações educacionais que resultaram em histórias de resiliência, superações, realizações e felicidade, em que as parceiras entrevistadas foram e estão inseridas. Levando-se em consideração que as narrações partem dos

²¹ Abordamos a democratização da memória na perspectiva de Le Goff (2003) e GONDAR (2005), os autores consideram a memória como processo de construção e reconstrução de histórias de vida, que acolhem as perspectivas do passado e do presente para compreender o ser frente à acontecimentos vivenciados.

acontecimentos vivenciados pelas parceiras de pesquisa e que, dessa maneira, contribuem para compreender os processos afetivos que envolvem professoras e suas experiências como reconstrução do vivido (MONTENEGRO, 2010). Concomitantemente, diante da ausência da afetividade, as vivências relatadas nas infâncias e na vida adulta das parceiras entrevistadas são envolvidas em desafios contextuais e relações conflituosas, carregadas de impactos negativos que resultaram em histórias de adoecimento emocional.

Faz-se necessário, neste estudo, explicitar como a afetividade está diretamente envolvida nos processos internalizados, construídos nas relações uns com os outros, nos contextos sociais e educacionais, conforme encontramos em Wallon (1968) que, para compreender o desenvolvimento da pessoa completa, é preciso incluir a afetividade aos processos que envolvem o social. Dessa maneira, analisamos a presença e ausência, ações positivas e negativas que resultaram em mobilizações e paralizações atreladas à afetividade, e abordamos reflexões para se pensar como a afetividade influencia e interfere na prática docente das professoras que lecionam na Escola Santa Teresa.

Nesse sentido, os fatores que influenciam e interferem nos processos que envolvem a afetividade encontram-se em histórias familiares, nas relações sociais e culturais, reforçadas nas educacionais. Assim, a integração das memórias e essas dimensões de relações são reflexos dos contextos sociais e educacionais vivenciados, nos quais as parceiras estão inseridas.

Diante da presença ou da ausência do papel que a afetividade exerce para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, recorremos a Jares para compreender a sua influência na formação da identidade docente e a sua contribuição para as relações educacionais.

A afetividade é uma necessidade fundamental de todos os seres humanos. É a necessidade que nos torna humanos, indispensável à construção equilibrada da personalidade. Mas, além de sua influência no processo vital e de amadurecimento das pessoas, a afetividade tem, em segundo lugar, uma inequívoca relação com a convivência, sendo um de seus traços de identidade, tanto em sua acepção de conteúdo quanto de expressão. Isso porque sua ausência pode provocar problemas de convivência tendo em vista que, no plano positivo, as relações de boa convivência sempre levam consigo, em maior ou menor medida, afetividade (JARES, 2008, p. 40-41).

Conforme os autores citados anteriormente, a afetividade está intrínseca no processo de desenvolvimento humano e presente nas relações sociais e educacionais que se manifestam através de sentimentos afetivos, expressados de variadas formas. Outrossim, a ausência da

afetividade impacta as emoções e reverbera nos comportamentos e nas relações sociais e educacionais.

Levando em consideração Gil (2008, p. 14), os processos de interação “não podem ser entendidos isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, sociais e culturais”. Assim, discutiremos sobre a vivência das professoras atreladas a esses fatores para compreender como influem e interferem na relação entre a afetividade e a vida discente.

4.1.1 As infâncias revelam histórias e a relação entre afetividade e vida discente

Analizamos os fatores que envolvem a afetividade nos relatos das parceiras entrevistadas. Rubi descreve que cresceu com a ausência dos pais biológicos, sem condição digna de moradia e financeira, e sem nenhuma estrutura familiar. Depois que a avó adoeceu, a levaram para um internato. Conforme os fatos, analisamos que Rubi guardara na memória histórias referentes ao período antes do seu nascimento. Ela declarou que a sua mãe, inconformada com o fim do relacionamento, atentou contra a sua própria vida, “pois, grávida de três meses, a minha mãe tentou suicídio, entrou em coma, chegamos as duas a ser desenganadas pelos médicos e por um milagre eu estou aqui contando esta história”.

Rubi enfatizou que durante a sua infância, muitos foram os desafios, “passar fome, dormir na rua, pedir esmola”, são memórias que permanecem vivas nas suas recordações, conforme observação na entrevista. Recordando momentos vivenciados na infância e guardados na memória, Rubi mencionou que, certo dia, enfrentara “um padrasto e ele fez roleta russa na minha cabeça”. Diante dessas situações conflituosas, os desentendimentos eram constantes, a mãe não apoiava os estudos e defendia que Rubi precisava trabalhar. No entanto, sua avó almejava uma educação de qualidade para as netas, visando romper o ciclo de dependência e pobreza que permeava o ambiente familiar. Diante do exposto, analisamos que a infância de Rubi fora permeada de desafios para uma criança, impactada pela relação familiar e pela ausência de afetividade, proporcionada primeiramente por pai e mãe.

Entretanto, Rubi, emocionada, recorda-se dos momentos com a avó: “quando eu nasci ela me abraçou e eu a abracei, tanto que ela morreu em meus braços e a nossa história foi de muito amor e criamos um vínculo muito forte. Com ela eu aprendi a não desistir da vida”. Diante desse relato, percebemos que emoções e sentimentos, atrelados à afetividade, traduzem o amor as vivências.

Spinoza traduz a maneira de afetar positivamente inscrita na reciprocidade, como processo que envolve a gratidão e está intrínseca à forma de amar:

[...] se alguém imagina que é amado por um outro e julga não lhe ter dado qualquer causa para isso [...] amará, por sua vez, esse outro [...] e completa no escólio da mesma proposição que se [...] esse amor recíproco e, conseqüentemente [...] o esforço por fazer o bem àquele que nos ama e que [...] se esforça por nos fazer o bem chama-se agradecimento ou gratidão (SPINOZA, 2015, p. 126).

Desse modo, percebemos a influência afetiva envolvida no relato e na vivência de Rubi, conforme suas próprias palavras: “primeiro, minha avó me ensinou a superar quaisquer obstáculos, através de seu afeto comigo, depois a escola”. Decorrente da interação de fatores afetivos com a avó, analisamos a afetividade presente, potencializando o que foi apreendido nessa relação.

Contudo, perdê-la a impactou de tal forma que a sensação era que sua alma tinha ido junto com a avó e, depois disso, entrou em depressão. Conforme Vygotsky (1993), para compreender a dimensão afetiva atrelada ao contexto dinâmico do indivíduo, precisamos integrar a sua vivência a uma forma de dependência dos acontecimentos.

Analisamos os relatos de Rubi, permeado pela realidade concreta das periferias e marcado pelos contextos sociais, econômicos e estruturantes, que, diante dos desafios, afetaram a vida e a relação familiar. Dessa maneira, os relatos, permeados de ausências de afetividade, refletiram nos fatores que corroboraram para a fragilidade socioemocional. Entretanto, conforme analisamos em Wallon (1979), a afetividade mistura a sensibilidade interna ao convívio social com outros e, em determinadas situações, afeta de forma negativa ou positiva as emoções. Nesse sentido, analisamos também a decorrência de interações afetivas com a avó, potencializando o que foi apreendido nessa relação e revelando a presença da afetividade também nos ambientes educacionais, conforme veremos posteriormente.

Analisamos, portanto, que, entre ausências e presenças de situações que envolvem a dimensão da afetividade, as parceiras entrevistadas apreendem sentidos e significados vivenciados nas relações que potencializam ou fragilizam o estado socioemocional.

A segunda parceira entrevistada foi Esmeralda, a terceira filha de um casal do interior. Sua família é formada por sete mulheres e um homem. Criada num sítio, na região metropolitana do Recife, as refeições eram basicamente frutas da época e muitas vezes não tinham o que comer. A família dependia exclusivamente do trabalho do pai para sobreviver. Ela recorda, com carinho, as vezes que o pai a acordara por volta da meia-noite para uma refeição. Esmeralda revelou que aquele momento era de felicidade. Essas recordações a emocionaram e ela revelou que “todos acordávamos felizes da vida”. Na nossa análise,

identificamos que o momento específico na infância, atribuído à felicidade pela parceira entrevistada, não estava somente atrelado a saciar a fome, mas especialmente a emoção sentida ao ser acordada pelo pai para partilhar esse momento em família, que adquiriu um significado, a felicidade. Dessa maneira, conforme Wallon (1979), analisamos que a afetividade estava associada à sensibilidade interna e o convívio familiar, afetando de forma positiva as emoções e as relações.

Segundo Esmeralda, na época de sua infância se instaurava o cenário da ditadura militar e, segundo ela, “o sentimento era de medo”. Contudo, os pais tinham em mente que estimular e valorizar a educação dos filhos contribuiria para uma expectativa de vida melhor, reforçada nas atitudes voltadas à necessidade de estudar, estes insistiam na educação pública para todos os filhos e filhas.

Esmeralda revelou ainda que, de toda a família, ela era considerada a rebelde. Entretanto, se considera rebelde das situações vivenciadas e descreve que se percebe à frente do seu tempo. Na época, quando ainda criança, começou a namorar logo pequena na escola. Recordou que ela própria confeccionou roupas modernas, para ela e todas as irmãs. Da mesma forma, quando jovem, diante das novidades, percebia que a sua forma de encarar as mudanças influenciava seu comportamento, no entanto, diante das imposições sociais, a sua postura era vista como rebelde para a época.

Dentre as situações relembradas, Esmeralda destacou que, na adolescência, movida a contribuir financeiramente, transformou o terraço da sua casa em uma sala de reforço escolar e, determinada, convocou as mães da comunidade e propôs ajudar as crianças nas tarefas escolares.

Analisando as atitudes de Esmeralda, permeadas de iniciativas, conforme vimos na base afetivo-volitiva, correspondente ao campo da consciência dialética, que se relaciona com as emoções, sentimentos, interesses e motivações, vista por Vygotsky, o resultado construído e reproduzido nas relações sociais com o outro, com a cultura e a história se integram. Dessa maneira, analisamos que tomar atitude sozinha para ajudar a família e a maneira que o seu comportamento era visto como à frente do seu tempo, eram contraditórios ao período da ditadura. No entanto, observamos que as interações qualitativas no ambiente familiar se sobressaíram, criando uma expectativa de uma vida melhor, e foram motivações que influenciaram o pensamento e as atitudes da parceira entrevistada.

Analisamos nas entrevistas que as relações sociais influenciam e interferem no desenvolvimento da afetividade. Com o intuito de democratizar as memórias e contextualizar as histórias das parceiras entrevistadas, abordaremos como a presença da afetividade contribuiu

para potencializar as emoções e as práticas docentes e, por sua vez, como a sua ausência contribuiu para desestabilizar as emoções e interferir nas práticas pedagógicas.

A terceira professora entrevistada foi Safira. Ela nasceu e viveu grande parte da sua vida em Recife, é a filha caçula de um comerciante e de uma dona de casa que tiveram dez filhos, seis mulheres e quatro homens. Segundo ela, a época era difícil para seus pais priorizarem a educação e gerenciar a família, “hoje como professora formadora, percebo que a minha família não tinha uma visão do que seja educação”. Segundo suas próprias palavras, Safira revelou que herdara características da personalidade do pai.

Meu pai apesar de ser grosseiro, e eu ter herdado essa característica dele, pela criação e a personalidade que você herda, ele era autoritário, a palavra dele era a última, mas era um homem de caráter, autêntico, ele não era de ensinar, era de viver, ele era comprometido, apesar de ser grosseiro e autoritário com a minha mãe, mas ele não a traiu. Foram exemplos que eu via da vida dele. A história de vida dele foi de enfrentar a vida logo cedo, sair de casa.

Conforme as contribuições dos estudos em Wallon (1986), analisamos que, na ação recíproca, os indivíduos são afetados pelos traços de suas particularidades, que podem alternar-se. Assim, os seres não são absolutos e definitivos, tanto que, veremos adiante, modificações nessas particularidades diante da necessidade que o ambiente educacional requer e ao qual a parceira entrevistada estava inserida e vivenciou situações que a fizeram refletir.

Safira relata que acompanhou diversos problemas familiares, apesar disso “as brincadeiras na rua com as outras crianças eram como um refúgio para a minha vida pessoal”. A época, segundo ela, não entendia que as vivências na infância contribuiriam para superação dos problemas: “hoje eu entendo que as amizades, as vivências na infância me ajudaram a superar os problemas familiares”. De tal maneira que procura “o máximo possível criar esse laço de amizade que acontece naturalmente, porque quando amamos o que fazemos, isso acontece naturalmente e é uma prioridade para a minha prática”. Nesse sentido, os sentidos e significados, atribuídos durante as vivências da parceira, contribuíram para priorizar a amizade como fator positivo para sua docência e assim aprender a amar o que faz. Segundo Maturana (2002, p. 23-24), “por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social”. Dessa maneira, percebemos que sentimentos e emoções dialogam com as relações vivenciadas e as posturas pedagógicas refletem e redescobrem amando o que faz e, consolidam ideias para ressignificar a sua prática.

A quarta e última parceira entrevista foi Jade. Ela revela que perdera o pai na infância, sua mãe tivera cinco filhos, passaram por muitas necessidades financeiras e vivenciaram situações difíceis. Emocionada revela que:

Quando o meu pai morreu, eu tinha quatro anos e a situação ficou muito difícil. A minha mãe com cinco filhos, terminou se envolvendo com outra pessoa. Eu e as minhas irmãs sofremos muito com as atitudes dessa pessoa, era um sofrimento que nem posso descrever. Eu me sentia presa a uma parede invisível e não conseguia falar para minha mãe ou para alguém o que eu estava sofrendo, nós sofremos muito. Até que um dia no catecismo para fazer primeira comunhão, um Frei que ensinava o grupo, é sempre um professor que me resgata, ele me passou uma confiança tão grande, que eu falei que queria me confessar, porque como criança eu não sabia o que acontecia comigo, naquela época não se falava sobre algumas questões, eu tinha só sete anos, eu não entendia nada, mas eu sentia que havia algo errado e que aquilo me fazia mal. Então, eu consegui falar para ele e a partir dele as coisas foram melhorando, conseguimos nos libertar.

Conforme vimos em Wallon (1979), a respeito desse relato, destacamos que, apesar do sofrimento mencionado, observamos, na atitude do Frei, a presença de afetividade em proporcionar acolhimento e um espaço que transmitiu confiança e segurança a Jade. Dessa maneira, percebemos que acolhimentos traduzem sentidos e modificam a forma como as pessoas se inserem aos processos de interações. Nesse sentido, Jade encontrou um lugar onde se sentiu acolhida, e o Frei passava segurança, de tal forma que, ela se encheu de coragem para denunciar os fatos e expressar seu sofrimento. Dessa maneira, percebemos que a ação do Frei, envolveu a escuta afetiva, dada à compreensão do valor dos sentimentos e das emoções nas relações, perante a situação, não ficou imóvel, tomou as devidas providências e exerceu um papel fundamental na vida de Jade e de suas irmãs, tanto que ela revela ter sido liberta.

Desse modo, diante dessa situação, percebemos o quanto a compreensão dos sentimentos e emoções contribuem para afetar e modificar a vida das pessoas. Nesse sentido, Freire (1996, p. 50), destaca que educadores lidam com a “insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem”. Essa experiência nos leva a refletir sobre a vida de crianças indefesas, adolescentes e jovens que encontram em professoras e professores afetivos a confiança para expressar seus sentimentos. A ação nesse processo que envolve a coragem não é fácil de ser executada, no entanto, pode contribuir para histórias de transformação e libertação.

Jade se considera uma pessoa de luta, com um senso de justiça. Ela se define como uma pessoa guerreira e enfatizava que não podia ser diferente. Tanto que, na outra rede, enfrentou toda a escola para defender uma criança que estava vivenciando a mesma experiência negativa.

Diante desse relato, observamos que histórias assim deixam marcas profundas e refletem na maneira de encarar as situações rememoradas.

Contudo, percebemos que, ao passar por essa experiência negativa, o desenvolvimento de Jade em lidar com as relações sociais, foram permeados pelo medo que a afetara.

E isso refletiu muito, como eu posso dizer, no meu comportamento. Então, a dificuldade de falar em público, eu passei um tempo que tinha medo de sentar perto das pessoas, até adulta eu não conseguia pegar um taxi sozinha, tinha medo, se eu tivesse num lugar com muitas pessoas, eu pensava que no meio daquelas pessoas ele estaria e se houvesse alguém parecido, eu entrava num estado de pavor, era uma sensação horrível. Então, minha infância teve esse lado muito ruim que refletiu na minha vida, na questão de relacionamentos com outras pessoas, quer seja de amizade ou na parte amorosa, tive muita dificuldade de me relacionar com outras pessoas devido a isso.

Conforme vimos em Wallon (1986), os afetos negativos vivenciados nos espaços acompanham as pessoas, dificultando as relações. Dessa maneira, o contato que deixa marcas negativas contribui para a construção de barreiras que nos distanciam uns dos outros e repercutem no comportamento com outros durante uma vida.

Levando em consideração os fatos relatados, percebemos o quanto as relações influenciam e interferem nos processos de desenvolvimento das infâncias e no comportamento adulto. Dessa maneira, observamos o quanto as relações envolvidas de afetividade podem contribuir para os processos de desenvolvimento das superações, autoconfiança e resiliências.

4.1.2 Afetividade e as relações

A entrevista com Esmeralda revelou que ela, depois de casada, parou de estudar e que sua vida não foi fácil: os problemas com o cônjuge, não estar à frente das coisas, ter que se desfazer da casa no Recife, acompanhar o marido e mudar para outro Estado, adoecer, perder tudo e voltar para casa da mãe com toda a família, lhe causara febres emocionais. Além disso, Esmeralda, já com filhos, pensava em fazer mil coisas, uma delas faculdade, porém não tinha como deixá-los e, sem condições financeiras, revelou que “sofria muito com isso”.

Embora não seja nosso objetivo enveredar por algumas questões conjugais, somos instigados a analisar os contextos e refletir de forma mais abrangente a febre emocional de Esmeralda. Levando em consideração, a base afetivo-volitiva em Vygotsky, como o processo que compreende a relação dialética das emoções, observamos, no relato, que desejos, interesses, vontades e necessidades estão envolvidas e atreladas às relações com o outro, com a cultura e

a história social, pois, diante dos fatos mencionados pela parceira entrevistada, não podemos negar que os contextos e as relações se integram, uma vez que observamos, nos relatos de Esmeralda, desafios e dificuldades, relacionadas especialmente pela condição de ser mulher. Nesse sentido, analisamos que seu depoimento explana, representações e significações ainda carregadas de emoções e sentimentos que provocam sofrimento.

Analisando a inserção do ser num contexto sócio-histórico em Vygotsky, observamos a construção de gênero, hierarquizada socialmente, que permeia as representações sociais sobre o ser feminino como sendo uma determinação de ordem somente biológica, uma vez que o autor não considera o indivíduo como produto da evolução puramente biológica, mas de seu desenvolvimento histórico que se insere gradualmente em uma cultura onde aprenderam a sentir. De tal modo que a febre emocional, atrelada aos fatores de sofrimento, tristeza, sobrecarga, culpa etc., sentida e revelada no ser mãe, filha, mulher e esposa, corresponde ao adoecimento emocional sobrecarregado de representações e significações negativas que foram construídas e reproduzidas socialmente.

Nesse sentido, refletir sobre a base afetivo-volitiva em Vygotsky contribui para romper com idealizações biológicas constituintes e para reafirmar o contexto sócio-histórico que imprime à sociedade, permeada de uma construção sobrecarregada da ideologia machista imposta à mulher, e que se faz necessário atentar para desconstrução de crenças, paradigmas, dicotomias e sujeições que perpassam sobre a vida da mulher na sociedade.

Contudo, ela revela que esse período foi marcado pela doença do marido: “ele estava com câncer, na fase terminal” e ela falou em desistir de trabalhar em Camaragibe, mas ele a incentivou a não desistir, “você estudou para isso, você passou, você fique! ”. E “no dia 1 de setembro de 2004, me chamaram e eu iniciei em Camaragibe, e em novembro do mesmo ano ele faleceu”.

Esmeralda revelou ainda que sofria quando recebeu apoio do grupo do sindicato e, incentivada, resolveu tentar o mestrado particular, mas “nunca pensei que poderia ir para a Europa, financeiramente”. Conseguiu ir e concluiu mais essa etapa da sua vida. Levando em consideração Sawaia (2006), na nossa análise, observamos que, perante os abalos emocionais, as relações construídas com grupos e movimentos sociais podem proporcionar e oportunizar soluções para os problemas vivenciados serem superados, bem como contribuir, estimulando o fortalecimento dos vínculos, solidariedade, valores etc., movendo o comportamento para insistir na prática do viver.

Esmeralda continua seu relato e, buscando valorizar, em suas memórias, as superações, revelou que conseguiu entrar no magistério, depois de concluído, logo passou no concurso para

professora e enfatizou “que a mão de Deus estava ali”. Nesse sentido, observamos que mesmo diante dos desafios vivenciados, mudanças e transformações são evidentes, tendo em vista, a sua inserção na educação como funcionária pública e a conclusão dos estudos.

Levando em consideração a vivência de Esmeralda, observamos que a entrevistada não só vivenciou conflitos e desafios, mas também experimentou de forma qualitativa relações afetivas positivas em seu ambiente educativo e familiar, que se manifestaram positivamente fortalecendo sentimentos e emoções e movendo o comportamento para alcançar seus objetivos. Dessa maneira, em Wallon (1979), identificamos que a afetividade atua, integra potencialidades e se manifesta na ação e nas relações sociais geradas nos espaços em que as pessoas estão inseridas.

A terceira entrevistada, Safira, revelava uma questão que aguçava a curiosidade sobre sua escolha pela Escola Santa Teresa. No decorrer da entrevista, descobrimos que:

O grupo de professoras era muito comprometido com o ensino, politizado, lutávamos contra o sistema, pelos nossos direitos, tanto que, a primeira escola que parava total nas greves, protestos, era a nossa. A diretora era uma pessoa escolhida a dedo para inibir os professores através de opressão e ameaças com o probatório. Assim, a Escola Santa Teresa, sempre teve essa característica de lutar contra o sistema, e todos ficavam procurando saber quem era o cabeça no negócio, mas assumíamos que éramos um grupo, algumas foram saindo e outras que foram chegando e também tinham essa postura que levantava o grupo, esse grupo nunca morreu.

Diante do relato de Safira, analisamos, conforme Sawaia (2006, p. 87), que as relações construídas nos grupos sociais e que visam soluções conjuntas fortalecem os vínculos, valores e concepções que potencializam a consciência para lidar com os desafios contextuais, reafirmando os sentidos e significados para a convivência. Outrossim, conforme a teoria walloniana, analisamos essas revelações como indicações de que as emoções fortalecidas nesses vínculos são capazes de contaminar o outro.

Analisando os desafios enfrentados por Safira, perante a realidade vivenciada, verificamos o quanto era difícil a decisão de optar pela Escola Santa Teresa, entretanto, a luta era o diferencial e o elemento em comum que unia o grupo de professoras.

E outra, enfrentávamos muitos desafios com a comunidade, no passado vivenciávamos assalto à mão vazia, não era a mão armada, eles chegavam e diziam assim, passe o lanche, sem nada na mão, só com o punho fechado, e o outro tinha que passar. As salas de aulas estavam no limite, era uma média de mais de trinta alunos por sala, o recreio parecia um vendaval e todos os dias,

entre os alunos maiores, aconteciam brigas de tirar sangue um do outro, os alunos inclusos não tinham direito a um estagiário.

E mesmo assim, você achava que o trabalho em Camaragibe era melhor?

Sim, porque eu já estava entrosada naquele grupo de professoras, foi o primeiro grupo que eu sentia um entrosamento de fato e de compromisso com o trabalho, eu sempre considerei um grupo unido, comparado as outras escolas, porque brigávamos na mesa de reuniões, por confrontos e discordâncias, mas nos entendíamos, confraternizávamos e passeávamos. E as lutas sempre fizeram parte da nossa prática.

Conforme a entrevista fluía, percebíamos o quanto a consciência política de Safira contribuía para esclarecer os fatos que envolviam a sua postura e a maneira de ver a educação e o mundo, ao passo que analisamos, concomitantemente, uma outra luta interna da parceira consigo mesma.

Precisamos continuar acreditando como diz Cortela, ele cita que, quando deixamos de sonhar, nós acabamos morrendo, é mais ou menos isso. Então, precisamos sonhar senão morremos, é como aquela postura que não estava me fazendo bem, de calar e não ligar para as situações, não foi legal, é melhor que eu fale mesmo, mas que eu saiba falar, me posicionar e eu preciso trabalhar isso em mim, diante das minhas opiniões para não ferir o outro, não é fácil, mas estou progredindo. É isso, a luta continua sempre!

Conforme os relatos de Jade, lecionar tendo que lidar com o desconhecido gera insegurança e desconforto, pois, “eu não conhecia nem a escola nem a comunidade”. Entretanto, junto ao grupo assumia uma postura corajosa que fortalecia as ideologias pedagógicas.

Quando eu entrei realmente a comunidade era muito difícil no sentido de violência, dávamos aula e eles no muro se drogando. Houve períodos que não podíamos dar aula, invasão de policiais nas proximidades da escola. E querendo ou não, a fama condizia, mas também a má fama era sobre ser uma escola difícil, porque tínhamos um grupo de professores questionadores e críticos, que não se rebaixavam as imposições que vinham para serem realizadas na escola. Então, era um grupo muito forte nesse sentido, que sempre lutou, batalhou e assumíamos e isso para o sistema era um coisa ruim. Para nós não, porque estamos trabalhando por uma escola melhor de acordo com a nossa ideologia, pelo que acreditamos e por isso, a nossa fala não era boa perante esse sistema. Eu descobri isso quando eu cheguei, mas eu era bem caladinha, depois eu me soltei e fui aprendendo.

Dessa maneira, observamos que, diante da realidade de violência que as parceiras enfrentavam, o grupo de professores da Escola Santa Teresa tinha um diferencial e a chegada de Safira, Esmeralda e Jade na escola contribuiu para melhorar as questões relacionadas a sua dificuldade de interação e para desenvolver a consciência política crítica sobre a luta por uma escola melhor.

4.1.3 Trajetórias que ensinam

Lutar por uma escola também esteve presente nas recordações de Rubi. Conforme seu relato, a avó advogava em defesa da educação, “os estudos era uma porta de entrada para mudança de vida”. Então, a avó batalhou por uma vaga na escola mais cobiçada pelas famílias de baixa renda. Vale ressaltar que essa instituição tinha como prioridade amparar crianças desfavorecidas da comunidade e funcionava em sistema de internato, administrado pelas irmãs de caridade. Assim, aos oito anos de idade, Rubi ingressou no tão sonhado colégio. Ela revelou que, naquela escola, “tinha tudo o que precisava para se desenvolver de forma íntegra”. A forma íntegra a que Rubi se refere está destacada nas experiências vivenciadas, referentes à inserção artísticas nas práticas educativas.

Entretanto, as primeiras experiências escolares foram fundamentais para compreender o processo que envolve a mudança de comportamento de Rubi. Segundo suas próprias palavras, seu comportamento era de uma criança rebelde e agressiva. Ela relembrou várias histórias de violência, evidenciadas durante a entrevista.

Conhecendo a escola escolhida por Rubi para a entrevista, a cada porta aberta, descobríamos que Rubi crescera naqueles espaços. Dessa forma, ela reconstruía o local com detalhes, ao entrarmos nas salas de aula. Inclusive uma, em especial, a sala de artesanato, ela descreve que, certo dia, escrevera no corpo, com tinta, algumas palavras e a professora, ao ler, chamou uma irmã da instituição. Ao ser encaminhada para fora da sala, Rubi reagiu com violência, “ao ponto de mandar a irmã direto para o hospital”.

Segundo ela recorda, depois disso, as irmãs da instituição a colocaram contra a parede e ela reagiu com mais violência. “Na realidade meu comportamento era de revolta. Então, se você falasse alto, eu respondia a altura, se você gritasse, eu gritava, se você me batesse, eu batia”.

Eu aprendia tudo muito rápido, mas eu era revoltada com tudo e com todos. Hoje depois de adulta acho que não era meu comportamento, era uma maneira de chamar atenção, só que muitos não percebiam isso e achavam que era mal comportamento. E eu lembro de uma irmã chamada Pérola, que chegou nessa hora e disse, você é uma menina tão boa! Ela falou de uma forma dócil e eu comecei a chorar e fui explicar. Ela me ouviu e a partir daquele dia eu comecei a tomar consciência como ser humano, porque antes eu não tinha.

Segundo Vygotsky (1993), o adulto é produto da evolução biológica e do seu desenvolvimento histórico, que se insere gradualmente em uma cultura onde aprenderam a

sentir e serem afetivos. Considerando as experiências vivenciadas por Rubi, analisamos que é decisivo o papel do outro para intervir como mediador e facilitador das relações. Dessa maneira, analisamos que, no jogo das emoções, a interferência dócil da educadora Pérola, despertara emoções e sentimentos em Rubi, que influenciaram a sua relação e afetara a sua consciência.

Levando em consideração que a forma de se relacionar com o ambiente interfere e influencia os comportamentos, os sentidos que os seres humanos despertam, percebendo-se nos espaços quando acolhidos de forma afetiva, acabam por modificar a forma como eles se inserem nos processos de interações (WALLON, 1979, p. 209).

De acordo com os relatos de Rubi, analisamos que, apesar da sua história girar em torno de rejeições, preconceitos e violência, a escola exerceu um importante papel para proporcionar, segundo ela, uma “infância para quem vive na rua, instrução e estímulo para não desistir de viver, a ter esperança, autonomia e autoconfiança. A escola nos ensina a usar a dificuldade como superação”. Nesse sentido, analisamos que há indicações de que, apesar das dificuldades vivenciadas pela parceira entrevistada, ela crescera numa escola integral, que contribuiu para que ela não desistisse de viver e superasse os desafios.

Analisamos, no decorrer da entrevista, que o sentido atribuído à escola, conforme veremos nos capítulos posteriores, sobre o que de fato traz um significado do que foi apreendido para a vida e prática docente de Rubi, envolve uma história de sacrifícios, superações e de certa forma perpassa uma dimensão cristã apreendida nesse processo de formação.

Tendo em vista que as dificuldades vivenciadas destacam as trajetórias das docentes e estão lado a lado com a afetividade, Esmeralda revela que caminhava todos os dias para a escola que foi lotada “praticamente, quarenta minutos a pé”. Acrescenta que, além disso, numa comunidade periférica, os desafios são inúmeros. Mesmo assim, decidiu voltar a estudar e “era uma luta pegar todos os dias, mais quatro ônibus para chegar a faculdade”. Segundo ela, a vida cotidiana de “professora que trabalha o dia inteiro e estuda, é passar mal”, pois, sem uma alimentação adequada, a dificuldade de locomoção, “correria para pegar muitos ônibus, adoece qualquer ser humano”.

Em meio a tudo isso, seu pai faleceu. Emocionada ela diz que, mais uma vez, na graduação, tivera apoio de vários professores e “com o tempo as coisas foram melhorando, e mais uma vez a mão de Deus esteve presente”. Assim, conseguiu concluir a faculdade de História.

Levando em consideração dois fatores – crise e superação – diante das situações adversas, o apoio dos professores e professoras na graduação, de certa forma, potencializou sentimentos, emoções e, concomitantemente, o comportamento de Esmeralda, que demonstrou

compreender os problemas e reconhecer os recursos que poderiam ajudá-la a superar a situação. Dessa maneira, houve uma mobilização para alcançar o crescimento pessoal, profissional e emocional da entrevistada. Nesse sentido, compreendemos que a afetividade contribuiu para o desenvolvimento do comportamento resiliente da parceira entrevistada.

Em relação ao sonho de estudar numa universidade pública, ela consegue fazer especialização em gestão democrática e supervisão escolar na Universidade Federal de Pernambuco. Esmeralda revela que, inicialmente, na intenção de melhorar o salário, voltara a estudar. No entanto, “o clima proporcionado pelos professores e professoras, cheios de debates, me instigava”. Ela recorda que a sala era composta por “mais de 50 professores, uma média de 99% eram diretores de escolas estaduais”. Ela era minoria e isso tinha um peso nos debates. Entretanto, se recorda de uma professora chamada Conceição, que nos debates observava seus argumentos e demonstrava uma certa satisfação em ouvi-la. “Ela botava fé em mim, ela acreditava em mim! ”.

Acompanhando o relato sobre a passagem de Esmeralda durante a especialização, observamos que, segundo ela, a formação da turma composta pela maioria de gestores educacionais, as discussões tendiam a defender posições do sistema vigente e contrárias a expectativas dos que sentem na pele os impactos sociais e educacionais. Perante os discursos da maioria, Esmeralda se sentia fora da realidade e desacreditada. Contudo, a postura assumida pela professora da Universidade fortalecia o vínculo entre discente e docente, que potencializava Esmeralda a se posicionar nos debates. Assim, dentro do panorama dos espaços educacionais, é inegável a importância das intenções pedagógicas que traduzem sentidos e significados atribuídos ao prazer, ou seja, a afetividade que as situações propostas pelos educadores despertam, motivam e encorajam educandos.

Nesse sentido, analisando as recordações de Esmeralda diante dos problemas vivenciados e das superações, compreendemos, nas interações em Vygotsky (2001), como a afetividade acompanha o processo de desenvolvimento humano, fortalecendo emoções, sentimentos, as relações sociais e a formação educacional. Desse modo, a interação da afetividade com os vínculos contribuiu para estabilizar emoções, em detrimento da valorização e autoestima, que reforçaram seus interiores, criando uma consistência de reações emocionais positivas. Dessa maneira, na nossa análise, compreendemos que a resiliência se constrói nas relações envolvidas nos laços afetivos construídos nas relações; e, uma vez reforçados na educação, potencializaram, de forma positiva, a trajetória de Esmeralda e Rubi para superar os desafios.

Acompanhando os relatos de Esmeralda, observamos que ela recentemente encontrou uma possibilidade de voltar a estudar: conseguiu revalidar seu diploma de mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro e resolveu enfrentar o doutorado no Paraguai, dando continuidade até 2019, quando chegou a concluir as disciplinas, com notas altas. Entretanto, nesse mesmo ano, teve um tipo de derrame nos olhos e, logo após, foi acometida pela pandemia da Covid-19. Ela revelou que, “eu fui me fechando, e eu estou muito assim fraquinha para continuar. Fraca sem ânimo”.

Conforme vimos em Chauí (2011), as emoções impulsionam e influenciam a consciência, tanto positiva como negativamente, sabendo que o tratamento dado aos afetos positivos tendem a aumentar a potência do ser, enquanto os afetos negativos os enfraquecem, causam impactos e abalam a estrutura emocional. Analisamos, portanto, que, diante de um conjunto de acontecimentos negativos, tais como decepção, morte do marido, medo, derrame nos olhos e a crise pandêmica, a experiência psíquica, afetada negativamente, fragiliza as emoções e, conseqüentemente, o comportamento exposto a determinadas situações pode diminuir a sua potência e suas capacidades.

Safira declara que cresceu estudando a maior parte da sua vida em escolas públicas e que a visão da família era que, depois do ensino médio, a meta era trabalhar. Contudo, era incentivada por uma das suas irmãs a fazer concursos e a ingressar no magistério. No magistério teve a oportunidade em participar da Federação das Escolas Pernambucanas Alternativas (FEPEAL). Na perspectiva de realizar um trabalho de educação em comunidades carentes, juntou-se ao grupo. No centro de pedagogia da UFPE, por intermédio de uma professora, ouviu falar do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação. Ficou encantada pelo livro de Esther Pillar Grossi, sobre alfabetização nessa nova proposta, e colocava em prática o que tinha apreendido com essas experiências.

Durante a sua trajetória, Safira descreve que o período de estágio contribuiu para sua prática no Instituto de Educação de Pernambuco (IEP) e numa escola pública em Boa Viagem. Entretanto, ela conta que a primeira experiência assumindo uma sala de aula foi afetada pelos contextos de violência em que as crianças estavam inseridas.

Contudo, apesar disso, Safira destaca a sua relação com as crianças na educação infantil, marcaram suas experiências afetivas, tanto que guardara em suas recordações detalhes dos momentos em que relatou ter sido recepcionada com amor pelas crianças.

Safira menciona que as experiências vivenciadas durante o magistério marcaram sua trajetória profissional. No ano seguinte, foi direcionada para uma turma de educação de jovens e adultos (EJA). Segundo ela, esse trabalho não só contribuiu para as aprendizagens dos

estudantes, mas também para aprender com eles. “No magistério eu estava aprendendo a trabalhar com ábaco, então eu colocava em prática. Inclusive eu aprendia no concreto, pois, eu não entendia direito a subtração, porque era um tal de pegar emprestado e isso dificultava o entendimento”. Essa experiência a satisfazia e a motivava a estudar mais, se relacionar com os discentes e lecionar.

Perante as dificuldades financeiras e incentivada, pela irmã e pelo seu dentista, a fazer concursos, dedicou-se aos estudos, passou no concurso e foi nomeada professora de Camaragibe ainda jovem. Comenta que:

Deus realiza sonhos e como fiquei classificada no concurso para professor em Camaragibe, inicialmente foi muito difícil a minha adaptação, porque eu não tinha experiência de sala de aula como regente, quando me deparei com todos os problemas da escola pública, mas em nenhum momento eu pensei em desistir.

Safira relembra que foi convidada a participar de um novo programa de educação que seria implementado no município em Camaragibe, programa esse, pelo qual se encantara no passado. “Foi o divisor de águas na minha vida profissional, apesar de outras formações terem sido boas, mas essa foi especial, no sentido de alfabetizar e na questão de trabalhar com o emocional dentre outras coisas”, que foram complementações importantes para a construção de sua prática pedagógica.

Safira revela que uma das suas paixões é a leitura. Desde adolescente crescera lendo livros e isso contribuiu para passar em concursos e compreender melhor a educação. Como professora concursada em duas redes municipais, pensava em adquirir um imóvel, no entanto, os sacrifícios comprometeram a sua saúde física. Tanto que tivera que fazer escolhas e, mesmo residindo em Recife, segundo ela, optou por ficar em Camaragibe, pois reconheceu que se identificava com a proposta pedagógica e que “trabalhar o dia todo era uma prática que eu não queria para minha vida”. Posteriormente, chamada no concurso como professora em Jaboatão, pensava que poderia ser diferente e agarrou mais uma chance de adquirir o imóvel, no entanto, se deparou com uma escola sem recursos e, diante das condições de locomoção precárias para quem necessita pegar ônibus e metrô, bem como os desafios sociais, abriu mão do seu sonho.

As escolas de periferia me chocaram, em Recife e Jaboatão, porque as crianças viviam num ambiente totalmente despreparados, o divertimento, o lazer das crianças eram fazer papelote para fumar, triste a realidade, nós não conseguíamos realizar as atividades. Quando as famílias viam buscar as crianças eu observava o comportamento, as linguagens carregadas de palavras chulas, e a ausência de educação.

Nesse aspecto, compreendemos como a escola é reflexo de uma conjuntura afetada pelos problemas sociais. Segundo Szlachta²², vem corroborar para o fato que, “as escolas estão imersas a ações de rejeições, preconceitos e violência... Ou seja, a escola não é um ambiente plural e democrático e sim um espaço de violência”. Destarte, percebemos que as histórias relatadas pelas parceiras entrevistadas, embora carregadas pelos fatores negativos educacionais, observamos que, para Safira, trabalhar em Camaragibe, na Escola Santa Teresa, significava uma realidade diferente das outras instituições, pois a escola era vista como modelo, “a menina dos olhos da gestão”. À época, segundo ela:

As formações eram boas e toda a minha formação prática foi no Santa Teresa, tínhamos formações específicas, tinha um jornal “Nossa palavra”, ele era reproduzido na gráfica, distribuído na Escola, na comunidade, tínhamos formação e aulas de artes. Hoje fico triste em ver que tudo virou depósito, antes tínhamos sala de leitura, onde aconteciam as formações, sala de informática e aprendíamos como trabalhar com os estudantes. Então, quando eu entrei realmente essa Escola era modelo.

Entretanto, Safira enfatiza que, após a mudança de gestão governamental, a escola “ficou esquecida e foi a decadência”, conforme verificamos nas declarações de Rubi, Esmeralda Safira e Jade, as mudanças de governos não contribuem com os trabalhos de gestões anteriores:

Com o tempo, as mudanças de gestões, diretores que serviam aos superiores, a Escola foi declinando como eu falei, deixou de ser a menina dos olhos, o mato cresceu, as salas foram praticamente abandonadas, não houve mais investimento em formação, o jornal foi instinto. Porque antes nesse jornal, cada sala ficava responsável por um tema, então saíamos para pesquisar, em um desses trabalhos realizados nós fomos com as crianças para o lixão, observar como era feito aquele trabalho, como era desenvolvido pela cooperativa. Mas com o fechamento do jornal, também se foram os estímulos.

Outra falta de estímulos, analisada nos relatos de Safira, refere-se à formação em pedagogia e pós-graduação. Segundo ela, “não somou muito no sentido dos processos de sala de aula, estudando as teorias percebia que não tinha muitas contribuições para a prática”. Nesse sentido, percebemos nas instâncias formativas educacionais, na qual Safira estudara, uma lacuna que não integra a prática docente às teorias.

²² Inferência do Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior, durante a defesa no dia 26/05/2023.

Entre teorias e práticas, emoções e razões, estão os processos que envolvem o conhecimento e a afetividade. Assim, a ausência da afetividade nos processos formativos contribui para dissociar práticas e teorias que educadores se deparam diante das realidades vivenciadas, excluídas do processo.

Então todos os cursos que eu fiz, graduação, pós-graduação, formação continuada, todos eu gostei. Apesar de que, como eu disse na pós-graduação, me estressei muito, porque houve o choque da prática com a teoria, a questão da gestão democrática que não acontecia, tudo era uma ficção que na prática não ocorria, eu percebia que a questão da democracia é uma questão muito mais profunda, inclusive nos livros que eu li de Gadot, Saviane, percebia a falsa democracia e eu me choquei entre teorias e práticas, me revoltei também com os autores, porque eles sabem tanto, tem tantos conhecimentos, mas no entanto, na minha visão, como eu posso dizer, de uma certa forma, eles não intervêm muito na questão do âmbito educativo no geral, na questão política se posicionar, de partir para o enfrentamento, independentemente de partido e se opor as questão que o MEC propõe durante anos. Enfim, eu me revoltei muito em relação a tudo isso também e isso foi o que me desmotivou a continuar os estudos, o mestrado, doutorado, porque eu vi assim, que a minha monografia foi engavetada, foi para uma estante, eu tenho uma cópia, mas se não levarmos para a nossa prática, morreu ali.

Jade descreve que a sua trajetória educacional foi vivenciada na escola pública e, como as outras parceiras, ela também não cursou a educação infantil na infância. Diante dos fatos mencionados anteriormente sobre a sua infância, percebemos que esse período foi ocultado de suas memórias. “Essa fase da minha infância fica um pouco oculta para mim, por tudo que eu estava vivendo. Então, eu não tenho muitas lembranças boas”. Desse modo, percebemos o quanto uma criança preserva em suas memórias o peso de ser afetada negativamente.

Entretanto, já no ensino fundamental, observamos que o comportamento de uma professora afetiva rompe o esquecimento e desperta a memória.

Quando eu venho lembrar de algo, já é na fase do fundamental, tinha uma professora chamada Ametista, essa professora me chamava de potinho de ouro, ela me incentivou bastante a estudar. Uma vez nos encontramos, eu já adulta e ela disse, você é professora, não é? Eu respondi que sou, por quê? Ela disse, porque eu sempre soube que você seria, me abraçou, chorou e disse, que bom, que sua vida mudou. Porque eu falei que já era concursada. Ela já está bem velhinha, foi professora minha na antiga quarta série e quando eu a encontrei, ela estava se aposentando.

Conforme Vygotsky (2001), as palavras transmitem e despertam sentidos. Desse modo, a expressão “potinho de ouro” visava valorizar a autoestima e percebemos que simples palavras adquirem força e contribuem para reforçar interiores, criando uma consistência de reações

emocionais positivas. Assim, observamos que atitudes afetivas, reveladas por meio de palavras, marcam memórias, transmitem incentivos e contribuem para o desenvolvimento dos sentidos, das aprendizagens e da autoestima.

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido (VYGOTSKY, 1993, p. 125).

A motivação para Jade estudar foi impulsionada por professoras e pelo desejo de mudar a sua realidade. O objetivo era o mesmo de Esmeralda, Rubi e Safira, segundo Jade, “tínhamos aquela visão de que terminado o segundo grau terminava-se os estudos”.

A visão que eu tinha de Universidade, era que aquele espaço da Rural, era para filhinhos de papai, eu pensava isso, porque eu cresci próxima a ela e criada no Sítio. Além disso, tínhamos aquela visão de que terminado o segundo grau terminava-se os estudos.

Percebemos que a trajetória de Jade girou em torno de desafios e, para vencê-los, ela precisou superar seus medos. No enfrentamento dos seus medos, uma aliada a influenciava e, mais uma vez, uma professora interveio, marcando sua história. Ela transmitia esperança de que estudar era uma possibilidade para mudar de vida. Dessa maneira, os incentivos da professora contribuíram para a entrevistada, gradualmente, superar os traumas. Outra iniciativa dessa professora também reverberava na prática afetiva: segundo Jade, aos doze anos, acompanhava a professora nos trabalhos em uma organização não governamental (ONG) e essa experiência marcou a sua trajetória, pois a motivou para seguir os estudos. Ela concluiu o magistério, passou a trabalhar nessa instituição, depois a pedagogia, o concurso para professora e a pós-graduação.

Mas essa professora mostrava que era diferente, que tínhamos que fazer um curso superior, entrar na Universidade para poder mudar a nossa realidade. Ela me incentivou até eu conseguir entrar para fazer pedagogia. Inicialmente, não era o curso que eu sonhava, eu era apaixonada por História e pelas aulas do professor.

Mas foi esse o caminho que eu encontrei, foi no magistério, na pedagogia, passar em concursos e diante do que vivia, mudar a minha realidade. Além disso, também fui incentivada pela ONG que essa professora participava e me levava, eu comecei a fazer trabalhos voluntários na comunidade, participar disso, foi o ponta pé inicial. Então, sempre foram professores, quer sejam os daqui ou os da Alemanha, um grupo da Suíça que davam esse incentivo na ONG, eu acreditei que poderia mudar e de alguma forma mudei.

4.1.4 Adoecimento em torno dos afetos

Ressaltamos que, para Toro e Toro (2012), a inteligência afetiva se desenvolve de forma positiva, em decorrência do carinho, amizade, solidariedade, cuidado, empatia; ou não, decorrente de experiências negativas que resultam em antipatia, exclusão, tristeza e adoecimento.

Como vimos, a afetividade é um tema complexo e docentes enfrentam muitos desafios, tendo que lidar com os contextos históricos, sociais, familiares e educacionais. Ferreira (2022) destaca que o cuidar é urgente e o maior desafio para o contemporâneo “é a criação de vínculos emocionais saudáveis”. O autor traz contribuições importantes para se pensar a emoção e a educação.

O adoecimento, como previa a OMS, desde o final do século XX, tem a ver com emoções fragilizadas, encaradas como elementos de segunda ordem, não tratadas com a devida atenção. As emoções, estudadas em muitas situações como fenômenos químicos, biológicos, tornaram-se matrizes de desestruturas familiares, de ações violentas, de repercussões negativas (FERREIRA, 2022, p. 42).

Conforme o seu relato, Rubi revelou que a depressão e a síndrome do pânico são doenças que acompanharam a sua história. Ela menciona, com propriedade, que fatores emocionais interferem no trabalho pedagógico, uma vez que “emocionalmente professores e professoras não estão preparados para lidar com as emoções e na prática pedagógica estes necessitam estar bem para lidar emocionalmente com os estudantes”.

Infelizmente diversos problemas são levados para dentro da sala de aula, não se consegue fazer essa separação, e eu sei que é muito difícil. Por exemplo, quando discutimos com alguém não descontamos nas crianças, mas o que poderíamos dar a mais naquele dia, não damos. Então, ficamos limitadas.

Segundo Esmeralda, alguns espaços educativos tornam-se tóxicos e adoecem professores e professoras. “Eu me senti adoecida com isso, muito mal, eu acordava já sem vontade de ir para a escola, é onde eu digo que a nossa vida por sermos seres humanos, nada pode ser muito rígido, deve haver flexibilidade”. Para compreender como todos esses fatores contribuíram para o adoecimento de Esmeralda, precisamos voltar um pouco na sua história e contar parte da sua vivência educacional, quando chegou a Camaragibe. Em suas palavras, “antes as diretoras eram maravilhosas”, mas depois começou a ser “perseguida, porque às vezes

chegava atrasada, não dominava a sala, não fazia o que a proposta pedia”. A entrevistada revelou que, em relação à perseguição sofrida, reconhece que profissionalmente ainda necessita melhorar. Entretanto, a proposta “era justamente fazer o que ela dizia”, ou seja, o que a gestão queria impor. E isso, segundo ela, contribuía para que se sentisse adoecida diante da rigidez e inflexibilidade.

Deve haver flexibilidade, não é libertinagem, é ser flexível com algumas situações de alguns professores, eu acho que tem que ter humanização e tem que ter afetividade, isso é a coisa mais importante, tanto conosco quanto com os alunos, como do sistema para conosco, tinha que ter isso!

Analisando a relação da entrevistada com a gestão escolar, percebemos, na fala de Esmeralda, que a justificativa para não confundir flexibilidade com libertinagem, refere-se a um conjunto de situações negativas vivenciadas, que a afetaram e interferiram na sua vida como um todo e, de certo modo, não foi levada em consideração, sabendo que “a afetividade envolve a totalidade de nosso ser” (TORO, 2005). A perspectiva sócio-histórico leva em consideração o ser humano professor e professora no mundo. Nesse sentido, analisamos que uma gestão escolar que não envolve nem dialogue com os educadores, desassocia-se dos processos que abrangem os sentimentos e emoções, as relações e as práticas pedagógicas, repercutindo na qualidade da educação não só do docente, mas da educação como um todo.

Nesse sentido, o trabalho educativo que leva em consideração a afetividade busca compreender os envolvidos no âmbito educativo, visando minimizar problemas que porventura influenciam e interferem na vida dos que estão diretamente envolvidos no trabalho escolar. Desse modo, a compreensão de totalidade do ser envolve a dimensão da afetividade e negligenciá-la implica limitar os sentidos e significados para compreender o ser, aqui especificamente à docência.

Temos consciência que não daremos conta de tais reflexões, no entanto somos, no mínimo, instigadas a pensar a relação de poder atrelada à consciência docente, que se desconstrói do ser professor e adere outro comportamento ao assumir o papel de gestor/gestora. Segundo a própria Esmeralda, “essa relação de poder corrompe vários eixos” e consequentemente resultam em perdas significativas.

Como muda as relações interpessoais, perde amigos, começa a viver só, porque não tem confiança nos amigos, não tem amigos mais, porque o poder, a função jogou um murro entre os amigos, só para não flexibilizar aquela situação ali, para dizer que é bom ou boa naquela função. Então eu me preocupo muito com isso, e eu acho que essa preocupação, as vezes me deixa

meio enfraquecida, porque talvez eu não tenha muita fundamentação para falar sobre isso, eu sinto!

Compreendendo os fatores que influenciam positivamente ou negativamente a afetividade na educação, recorremos a alguns autores para ressaltar a importância dos sentimentos e emoções como elementos que contribuem para fortalecer as práticas que visam humanizar.

Nesse sentido, sentimentos como a felicidade, o amor e outros repetidos aqui, incluídos nas práticas pedagógicas, segundo Toro e Toro (2012), contribuem para a inteligência afetiva que se desenvolve de forma positiva, decorrentes do carinho, amizade, solidariedade e cuidado; ou não, em decorrência de experiências negativas que resultam em antipatia, exclusão, ódio e adoecimento socioemocional, como vimos anteriormente.

Ferreira (2022), leva em consideração o adoecimento socioemocional, menciona aspectos relevantes na sua pesquisa com 3.115 estudantes e os dados obtidos impactam a nossa compreensão do quanto se faz necessário atentar para as práticas que incluam a afetividade na educação.

[...] a depressão foi a mais citada (75%) como causa de ligação com o mundo da família, a recusa à escola e o isolamento necessário para evitar a frustração, as discussões, as brigas, as competições, as concorrências. Vão entrando nos quartos aos poucos, às vezes aos borbotões, e não saem facilmente. Segundo dados da Organização Pan-Americana de Saúde (Opas) e da Organização Mundial de saúde (OMS), entre jovens de 15 a 29 anos, a depressão é a segunda causa de morte no mundo e a quarta no Brasil (FERREIRA, 2022, p. 49).

Para o autor, a fragilidade socioemocional evidencia a ausência do sentido para existir e, em meio a estrutura montada historicamente, a fragilidade emocional necessita de urgência, pois os fatos “advertem para uma questão central: nós também estamos adoecidos” (FERREIRA, 2022, p. 27). Nesse aspecto, compreendemos que o trabalho docente sente na pele alertas de uma sociedade adoecida diante dos afetos externos e a desvinculação da afetividade.

Infelizmente, a escola no Ocidente aderiu ao discurso do racionalismo positivista, ainda que, em muitas situações, tenha tentado refutá-lo. As regras e as normas escolares são evidentes. Basta que façamos uma breve análise dessa instituição a partir do século XVIII, no Ocidente, para nos depararmos com uma organização social cujo objetivo mais destacado é formar pessoas para que ocupem postos de trabalho no mundo industrial. A escola na qual estuda a geração do quarto, ainda materializada em pleno século XXI, nem sempre consegue, em razão dessas variáveis contextuais, ser um lugar acolhedor, um órgão não tóxico (FERREIRA, 2022, p. 56).

Esmeralda compreende que a inflexibilidade, ausência de felicidade e amor contribuem para o adoecimento mental, afetando até professores universitários. Embasada na sua convivência com mestres e doutores, ela revela que eles aparentavam estar bem, no entanto não estavam nada bem e o adoecimento emocional estava oculto. Esmeralda revela que sofreu ao saber que professores do seu convívio se suicidaram.

Lamentavelmente, Ferreira destaca, no capítulo do seu livro “Como se foi entrando no quarto”, que Solomon²³ aborda a depressão como “um dos maiores problemas do XXI, a doença que na atualidade, atinge, além de jovens e adultos, crianças e adolescentes” (FERREIRA, 2022, p. 48-49).

A depressão é a imperfeição no amor. Para poder amar, temos que ser capazes de nos desesperarmos ante as perdas, e a depressão é o mecanismo desse desespero. Quando ela chega, destrói o indivíduo e finalmente ofusca sua capacidade de dar ou receber afeição. Ela é a solidão dentro de nós mesmos que se manifesta e destrói não apenas a conexão com outros, mas também a capacidade de estar em paz consigo mesmo. Embora não previna contra a depressão, o amor é o que tranquiliza a mente e a protege de si mesma. Medicamentos e psicoterapia podem renovar essa proteção, tornando mais fácil amar e ser amado, e é por isso que funcionam. Quando estão bem, certas pessoas amam a si mesmas, algumas amam a outros, há quem ame o trabalho e quem ame Deus: qualquer uma dessas paixões pode oferecer o sentido vital de propósito, que é o oposto da depressão. O amor nos abandona de tempos em tempos, e nós abandonamos o amor. Na depressão, a falta de significado de cada empreendimento e de cada emoção, e a falta de significado da própria vida, se tornam evidentes. O único sentimento que resta nesse estado despido de amor é a insignificância (SOLOMON, 2014 apud FERREIRA, 2022).

Nesse sentido, Rubi enfatiza que é necessário toda uma preparação para superar os estados de depressão e doenças emocionais, tanto que, hoje percebe o quanto a educação e o amor que recebera foram importantes para sua trajetória de vida, ao ponto de contribuir para não desistir de viver.

Além disso, outros fatores interferem no processo de adoecimento de professores e professoras. Segundo Safira, trabalhar em duas escolas paralelamente, não conseguir planejar as atividades, viver desgastada com problemas de rouquidão em uma turma de alfabetização, perdendo a voz, tudo isso contribuía para o seu adoecimento.

²³ Solomon (2014 apud FERREIRA, 2022), refere-se ao trecho retirado do livro *O demônio do meio-dia: uma anatomia da depressão*. Tradução Myriam Campello. São Paul: Companhia das Letras.

Sabendo do histórico de professores eu fiz uma reflexão de que muitos professores adoecem não é devido à sala de aula, mas por outros fatores pessoais, a sala de aula te empurra porque você precisa descansar a mente, e as vezes com duas escolas você não tem tempo para pausas na vida.

Embora o sonho em adquirir um imóvel tenha demorado a se realizar, por optar em trabalhar somente em uma rede, Safira, sabia que, traçando objetivos, conseguiria. Além disso, uma das suas prioridades era trabalhar na rede que lhe proporcionasse uma melhor qualidade, tanto em termos de saúde e educação como de vida.

Entretanto, um lado não trazia orgulho para Safira: o de não dar continuidade a sua formação profissional em face aos desafios contraditórios, conflituosos e desgastes emocionais, são fatores que contribuem para desmotivá-la a voltar os estudos.

Isso porque quem está no chão da sala de aula é outra realidade, eu posso até colocar em prática na minha sala de aula, mas não consigo atingir o âmbito de unidade educacional. Por exemplo, uma proposta pedagógica em Camaragibe, na teoria é muito lindo, mas na prática, cada um atua do seu jeito. Sabendo que, tem muita teoria que dá certo na prática, mas depende da vontade de cada um, vendo isso me fez não querer ir adiante, por conta do desgaste, ansiedade, estresse emocional.

Dessa maneira, percebemos que desgastes, ansiedades e estresses emocionais afetam a vida das pessoas negativamente. Observamos outro fator emocional que interferiu no comportamento das entrevistadas: o medo. Nesse sentido, Chauí vem corroborar para compreendermos como o medo é capaz de paralisar a ação, pois, os afetos negativos reprimem os sentimentos, oprimem as emoções, desestabilizando o pensamento e a ação, inibindo qualquer manifestação contrária (CHAUÍ, 2011, p. 97).

Conforme o relato de Jade, como visto anteriormente, o medo modificou a vida da sua família, “eu fui muito perseguida depois disso por essa pessoa, porque até então, Mainha sozinha, tinha medo de denunciar, de perseguição, então, sofremos bastante”. Segundo relatos de Jade, passar por traumas desse porte, marca a identidade e repercute nas relações. Diante disso, buscar ajuda de especialistas contribuiu para minimizar os medos. “Passar por psicólogos me ajudou, mas ainda assim, hoje eu sou muito tímida, existe uma barreira para fazer amizades, geralmente as pessoas se aproximam de mim e não eu que me aproximo das pessoas”. Nesse sentido, mediante os relatos, não podemos negar que o tratamento psicológico pode auxiliar a superar traumas. Entretanto, sabemos que frente a falta de condições econômicas, tratamento psicológico é artigo de luxo e não é para todos.

Jade mencionou ainda, que diante a pandemia da Covid-19, o medo aflorou significativamente seus sentimentos e emoções e essa ajuda foi fundamental para trazer de volta o equilíbrio. Nesse aspecto, sabendo que sentimentos como o medo e perseguição é uma ação constante, percebemos a ressalva sobre a ausência de apoio emocional nas escolas, como uma questão de saúde pública e a pandemia somente emergiu evidenciando ainda mais as dificuldades que a escola já vivenciava.

Eu procurei essa ajuda porque na pandemia nos isolamos, fora os problemas emocionais que foram gritantes, ver pessoas conhecidas falecerem, o medo foi algo muito forte nessa pandemia. Além do medo, mexendo com os nossos problemas emocionais, as doenças não acabaram, a minha mãe no processo de câncer, todas as angustias foram se acumulando e nós precisamos soltar aquilo, porque isso reflete no nosso corpo. Eu fiz quase um ano de psicanálise e a professora dizia que precisávamos liberar as emoções e o desabafo é essencial, mas as vezes nós não temos quem nos escute sem criticar e as vezes precisamos colocar para fora. Essa ajuda é essencial para trazer equilíbrio, dentro de casa você não consegue isso, com amigas também, as vezes você não consegue, e muitas vezes nós precisamos de pessoas imparciais para liberar essas angustias essas emoções. Entra os profissionais, psicólogos, psicanalistas e isso foi importante para trazer o meu equilíbrio emocional de volta.

Isso é uma questão de saúde pública se realmente pensassem no professor e se tivéssemos esse apoio nas escolas, se o professor tivesse esse direito de fazer terapia, não só o professor, mas todos os que lidam com o público que passa por angústias, precisam desse apoio principalmente nesse momento, que não tivemos, infelizmente.

Outrossim, conforme vimos anteriormente, a narrativa de Jade tende a destacar a interferência de educadores afetivos “Eu acho que ser professora hoje é também reflexo um pouco, das pessoas que me ajudaram, que sempre foram professoras”. Nesse aspecto, observamos que a postura assumida por estas, exercera um papel essencial, que contribuiu também para Jade enfrentar seus medos.

Dessa maneira, percebemos, em Vygotsky, que trabalhar com a abordagem sócio-histórica contribui para compreender os processos que visam potencializar capacidades, fortalecendo o interior para mover o corpo. Isso é possível quando as práticas positivas são valorizadas e voltadas para ações que estimulem a autoconfiança, contribuindo, assim, para fortalecer o pensamento para superar situações vivenciadas. Em contrapartida, Chauí (2011), reitera que os afetos negativos enfraquecem as ações, causam impactos e abalam as estruturas emocionais.

4.2 INTERFERÊNCIA DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE PERANTE O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Conforme analisamos nas entrevistas, cada uma das parceiras entrevistadas vivenciaram esse momento de crise pandêmica da Covid-19, permeado por muitos desafios. Levando-se em consideração as limitações humanas diante de uma crise pandêmica, analisamos que as mudanças causadas pelo vírus não restringiram a ele, unicamente, as responsabilidades de todos os impactos vivenciados pelas parceiras entrevistadas.

Desse modo, diante dos desafios vivenciados na contemporaneidade, a forma como o sistema educacional foi afetado frente ao contexto pandêmico e político reverberaram sobre as narrativas e as práticas pedagógicas vivenciadas diante deste cenário.

Nesse aspecto, analisamos nos relatos das professoras indicações que questionam pontos significativos e opostos à prática afetiva que visa minimizar situações educacionais agravantes.

4.2.1 Desafios vivenciados na contemporaneidade

Observamos aspectos relevantes sobre a afetividade e os principais acontecimentos contemporâneos, no contexto político e pandêmico, para compreender os afetos externos, dos quais os docentes fazem parte, e não os dissociar da vivência educacional, tendo em vista, a complexidade da afetividade e da educação no cenário político-social no momento atual – reflexo direto da Covid-19.

Em relação à saúde, Rubi revela que além dos muitos problemas acerca disso, o emocional estava abalado, pois, quando estava no processo de restabelecer-se emocionalmente, o vírus da Covid-19, a impactou de tal forma que perdera sete pessoas da família, inclusive o pai. Levamos esses fatos em consideração, por compreendermos que impactos negativos influenciam e interferem no decurso da afetividade e devem ser analisados e não dissociados da vida das docentes entrevistadas.

Além disso, Rubi relatou que o pesar vivenciado perante as perdas dos familiares e as frustrações diante do sistema governamental, durante a pandemia da Covid-19, afloraram outras doenças que acometeram a fragilidade emocional da sociedade.

O desespero era geral, vivemos infelizmente momentos de terror e quem não estava preparada emocionalmente para viver esse momento sofreu, uns pensavam que não iam conseguir sobreviver, outros pensaram até em se matar.

Eu conheço professores e pessoas que trabalham com a educação que entraram em depressão e nem conseguiram voltar para a escola. Então, o momento foi desesperador. E lutar contra o sistema, ainda é pior.

Nesse sentido, analisamos que os entraves contribuíram para afetar a saúde, as relações educacionais e o socioemocional já afetado das parceiras. Desse modo, percebemos nos relatos os principais desafios vivenciados na crise pandêmica. Segundo Esmeralda, atrelados aos “abalos com as mortes dos amigos e a situação da doença no mundo, e ao Governo Federal que assumiu uma postura infame e genocida”, ela ainda acrescenta:

O Governo Federal é um desgoverno, ele negou a doença que estava acontecendo no mundo, negou a ciência, negou vacina para todos. Então isso me afetou muito, porque eu sou daquele tipo, que a vida está em primeiro lugar.

A negligência e o desgoverno do ex-presidente Bolsonaro, a que Esmeralda se refere se fundamenta nos fatos de que o Brasil passou a ser o epicentro do vírus, considerando a média móvel de casos. Críticos apontaram que o Governo Bolsonaro se mostrou negligente com a doença, visto que, no Brasil, a imunização vacinal foi negligenciada, conforme se veiculou na imprensa.

Além disso, corroborando com os críticos, o chefe de Estado, em seus discursos, disseminava o medo. Tanto que, quando perguntado sobre a situação pandêmica no Brasil e questionado sobre o falecimento de cinco mil brasileiros, superando o número de mortos da china, na época respondeu “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre” (GARCIA; GOMES; VIANA, 2020).

Levando em consideração a adaptação ao período pandêmico – chamado de “novo normal” – e seus impactos negativos, em que a pandemia culminava em praça pública as mazelas sociais, os retrocessos e a crueldade social, aumentaram as angústias vividas pelas parceiras entrevistadas e esbarraram na realidade histórica, política e contextual já adoecida.

Segundo Jade, a pandemia aflorou o sentimento de angústia que afetou a sua saúde emocional, mas também “a pandemia mexeu com todo mundo, além da questão da pandemia, a questão do desemprego familiar, querendo ou não, eu que tive que dar o suporte que recaiu sobre mim”. Desse modo, percebemos que a junção de afetos negativos, contribuíram para o aumento das angústias: “eu fiquei mal, chorava direto, quase entrei no processo de depressão”.

Diante dos relatos que iremos expor, face ao Governo Bolsonaro, a interferência do Estado se estendeu para aflorar as desigualdades e situações conflituosas e contraditórias,

opostas à afetividade. Segundo menciona Safira, a política tem contribuído para o desentendimento das práticas do bem-estar social e desperta o desacreditar em uma parcela dos seres humanos.

É muito difícil desacreditar do outro, para mim é difícil dizer isso, que é difícil confiar nos políticos, nas pessoas, não estou falando que todo mundo é igual, não é isso, existem pessoas do bem, que querem o bem do outro, que lutam por uma causa, mas é como se o poder maior está em quem quer contribuir com o errado, a sensação que eu tenho é essa.

Diante do momento de crise, a afetividade necessitava ser considerada como um contribuinte restaurador das emoções, sentimentos, empatia, solidariedade e, concomitantemente, fortalecer as relações sociais e educacionais. Conforme vimos, os estudos relacionados à expressão dos sentimentos afetivos, que envolvem manifestações de múltiplas formas, contribuem para a autoestima e superação dos desafios vivenciados. Em contrapartida, a ausência da afetividade contribui para o adoecimento socioemocional.

Analizamos o medo e a luta contra o sistema, presentes em todos os discursos e atormentando os pensamentos das parceiras entrevistadas, como contribuintes para o adoecimento emocional. Muito embora, o momento fosse propício para o desenvolvimento da afetividade, como dito anteriormente, o pensamento e a ação do Governo Bolsonaro reforçaram o discurso de violência e propagação do medo: “a ditadura no Brasil deveria ter feito como Pinochet no Chile e matado trinta mil [...]”, “[...]eu quero todo mundo armado”. Outro discurso utilizado foi, “que povo armado jamais será escravizado”. Além de tudo isso, o desprezo pela ciência, pela vacina, o apelo por tratamento ineficaz, por encorajar aglomerações..., verbalizados pela maior liderança política brasileira, influenciaram e interferiram paralisando ações efetivas, aflorando ainda mais as diferenças e contribuindo para aumentar a crise.

Do mesmo modo, identificamos, no depoimento de Esmeralda, que o momento de crise pandêmica foi permeado de fatores que interferiram e contribuíram para o adoecimento emocional mais agravante da educadora durante esse período. Segundo ela, especialmente as pressões políticas e de gestores de Escola contribuíram para aumentar as angústias.

Na pandemia eu fiquei doente com pressão alta, por conta das emoções, a médica disse bem claro é estresse emocional. Porque 2020 foi aquela pressão, professor não faz nada! Professor não está trabalhando! Então, isso tudo me deixa angustiada quando vejo que as pessoas no poder não enxergam que nós professores trabalhamos muito, uma vez que eles já foram de lá da sala de aula também. É muito complicado isso!

Diante desses fatos, analisamos que a crise pandêmica da Covid-19, e a ausência de um Estado que cuidasse das pessoas, impactaram ainda mais a saúde emocional de Esmeralda.

A minha saúde emocional está abaladíssima desde 2020. Aliás, eu venho com a saúde abalada, mesmo fazendo terapia, antes do meu marido adoecer e falecer, depois os problemas familiares, então, a minha saúde ficou abalada. E eu sou aquela pessoa que gosto de ir ao médico, que cuido da saúde, mas eu acho que preciso ter mais um tempo para mim. Relaxar, pois, desde que o meu marido faleceu, eu acho que não relaxei, não relaxei mesmo, o meu interior, aquela coisa de relaxar, digamos assim, tomar um remédio para dormir bastante, eu me sinto assim! E do ano passado para cá, nessa pandemia, tudo isso progrediu. Com a morte dos meus amigos, alterou minha pressão arterial e eu comecei a tomar remédio para pressão e isso tudo abalou o meu emocional, inclusive precisei de ajuda de um psicólogo.

4.2.2 Sistema educacional afetado

Sem apoio emocional nas escolas, as parceiras revelam que procuraram suportar suas angústias e buscaram superar os desafios, cada uma a seu modo, mas destacaram que esbarraram na falta de estrutura do sistema governamental e educacional, que, sem estrutura informatizada, incluiu as tecnologias como se fossem para uma prática desenvolvida para todo o âmbito educacional. No entanto, a realidade se deparava sem acesso as tecnologias e à internet não contemplava a maioria dos estudantes e isso dificultava o trabalho educacional.

Analisamos que as parceiras relataram que, apesar de se mostrarem favoráveis ao uso das tecnologias e das ferramentas de educação a distância durante o momento pandêmico para manter o contato com alunos, os contextos periféricos não foram levados em consideração. Desse modo, a educação ficou restrita e reduzida, aflorando as desigualdades sociais, e limitaram a qualidade da aprendizagem.

Diante desses fatos, observamos que, sem um conjunto de políticas públicas e de inclusão para os estudantes que vivem à margem da sociedade, a problemática vivenciada se agravou. Além disso, as parceiras foram submetidas, de forma repentina, às plataformas digitais: tiveram que organizar aulas remotas, levando em consideração os ambientes que já são precários dos estudantes, enfrentaram as dificuldades de feedback dos alunos e foram testemunhas de um chamado “novo normal”. Adaptações tiveram que ser encaradas para as aulas remotas e elas tiveram que aprender a trabalhar com as novas ferramentas digitais, dispor de recursos financeiros próprios e depararam-se com as desigualdades tecnológicas e sociais que afetaram a esfera educacional.

Todos esses fatores mencionados, interferiram nas práticas pedagógicas e foram os principais desafios e causas de angústia para a prática docente. Destacaremos os pontos em comum na fala de todas elas, referente a esse período pandêmico.

Esmeralda revela que, no período correspondente a 2020 e 2021, o sistema governamental não cuidou das pessoas e o sistema educacional foi afetado pelo pensamento capitalista:

Eu achava que o sistema Governamental deveria cuidar das pessoas, proporcionar apoio psicológico, em primeiro lugar teria isso! Eu acho que eles não proporcionam isso, porque são capitalistas, e isso é um descaso com a vida! Eu venho tentando me cuidar, faço terapia coletiva e vou ao psicólogo, pelo plano também particular. Então eu tenho ido buscar esse atendimento individual, porque não recebemos nenhum apoio dos Governos, nenhum!

Sabendo que, tratamento psicológico é caro, como dito anteriormente, e isso deveria ser uma contrapartida do estado, visto a falta de condições econômicas dos que abarcam as escolas públicas. Ao invés disso, o Governo Bolsonaro, culpava os professores/as pelo fracasso escolar:

Por outro lado, fica vendo sindicato dos professores, pessoal de esquerda radical, que para eles está muito bom ficar em casa, por dois motivos; um para eles do sindicato ficar em casa, eles não trabalham, e outra colabora para que a garotada não aprenda mais coisas, não volte a aprender a se instruir²⁴.

Esmeralda questionava o Governo Bolsonaro por culpar os professores pelo fracasso escolar perante a pandemia da Covid-19 e, em relação a ausência de um sistema governamental, ela destaca que “nós não tivemos Ministro de Educação, tivemos estátuas sentadas naquelas cadeiras de ministros”. Relatou, ainda, que, “diante das atrocidades, escutamos que os únicos profissionais que não queriam trabalhar eram os educadores”; e levantou alguns questionamentos relevantes para a prática docente: “E o porquê disso? Porque professor pensa, professor determina, professor sabe o que quer, professor se inspira no que é bom e opta pela vida melhor, por vidas felizes”.

Em relação as palavras de Esmeralda sobre “estátuas sentadas nas cadeiras de ministros”, visto que ministros não se sustentaram e conflitos políticos foram revelados a todo momento no governo Bolsonaro, observamos que a ausência de afetividade, abriu espaço para

²⁴ Live da semana com presidente Jair Bolsonaro transmitida pelo Youtube, no dia 17 de setembro de 2020, a partir de 9 minutos e 3 segundos, ao vivo, também divulgada pela rádio Jovem Pan.

a falta de diálogo, desentendimentos e relações conflituosas, que contribuíram para aumentar as angústias.

Sabendo que o sistema educacional brasileiro pouco tem evoluído, no sentido de efetivar uma educação mais humanizada, e se distancia cada vez mais dos sonhos dos docentes e dos estudantes, que não se concretizam. E, como se não bastasse, grosso modo, as professoras (es), são vistos como “culpados” pelo fracasso escolar. Nesse sentido, faz-se necessário atentar para a educação como um todo, que inclua a prática pedagógica afetiva. Entretanto, observamos a relação entre a educação e o Governo Bolsonaro na contramão da afetividade, uma vez que, os discursos subentendidos do chefe de Estado despertavam o sentimento de medo, ausências e angústias que perpassaram os relatos das parceiras entrevistadas.

Perante o Governo Bolsonaro, analisamos que as situações vivenciadas pelas parceiras entrevistadas revelaram que o sistema governamental exibiu sua força, oprimindo e diminuindo a qualidade do pensar, na medida que disseminava o medo, contribuía para aumentar as angústias e paralisar as ações educativas, uma vez que a educação está atrelada à relação de poder enunciado no pensamento freiriano:

[...] não é a educação que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que norteiam. Mas como este não é um processo mecânico, a sociedade que estrutura a educação em função dos interesses de quem tem o poder, passa a ter nela um fator fundamental para sua preservação (FREIRE, 2001, p. 175).

Apesar de o contexto social, político e pandêmico não serem os únicos responsáveis por determinar pensamentos, condutas e a prática docente, compreendemos que docentes, por sua vez, podem exercitar reflexões sobre diversos conceitos, conhecimentos e ângulos.

No caso de Vygotsky, a base afetivo-volitiva, compreendida como dialética das emoções, das motivações e como potencializadora dos comportamentos, das posturas dos indivíduos, não só vista como fazendo parte dos processos biológicos, mas como resultado construído e reproduzido nas relações sociais com o outro, com a cultura e a história do ser humano que, visto de forma integrada, levanta reflexões para se pensar sobre o impacto e equilíbrio das emoções e a construção da consciência crítica pedagógica.

De acordo com as entrevistadas, a educação foi afetada negativamente e não se pensou na condição remota. Segundo Esmeralda, “porque em que condições o Governo iria financiar a nossa internet? Financiar a internet para os alunos? Financiar computadores para todos? Para não acontecer o que aconteceu. Eles exigindo de nós e dos alunos, com um celular só, sem

internet”. Nesse sentido, analisamos nessa fala que Esmeralda se refere a desigualdades sociais que, tanto em razão dos próprios limites estruturais históricos do sistema de ensino, que não estão preparados para lidar com a realidade adversa diante dessas desigualdades que afloraram os problemas, quanto pelo modo como a pandemia afetou as fatias mais vulneráveis das periferias, tornaram a dimensão afetiva uma questão ainda mais emergente no campo pedagógico inscrito nesses locais.

Nesse sentido, Esmeralda enfatiza que “o trabalho educacional nas periferias é precário, porque o sistema organizacional é opressor, rígido e tradicional” e relatou como se sentia:

Estou me sentindo um pouco amarrada, por conta dessa pandemia. Tivemos que nos reinventar, eu gosto de mudanças, mas não numa situação dessa de doença, aonde vimos vários amigos morrendo e amigos que trabalhavam comigo há vinte e cinco anos. Então, eu ainda estou me sentindo muito amarrada, esse amarrado que eu falo é medo! Será que eu vou pegar essa doença? Tudo isso, então esse medo, me faz até ser revoltada, revoltada não, vamos dizer assim, pensar ao contrário das decisões governamentais. Eu me sinto assim!

Segundo Esmeralda, o sentimento de medo e de estar amarrada, relacionado à revolta, toma forma perante os desafios vivenciados e os problemas que não foram pensados para minimizar a situação vivenciada. Ela alega que, para minimizar os problemas educacionais, o Governo “precisava dar subsídios, tanto para os professores quanto para a própria Escola. Quais são esses subsídios? Primeiro ter um olhar diferenciado para a vida e agilizar todos os protocolos necessários”. Entretanto, segundo ela declara, “eles não fizeram! Não deram essa sustentação. Estamos voltando com medo! Quem consegue entender o que é essa doença, está voltando com medo”. Dessa maneira, analisamos que, durante a pandemia da Covid-19, o Governo Bolsonaro se mostrou negligente diante dos desafios vivenciados na educação. Segundo as próprias palavras de Safira, o descaso era evidente, pois “se não temos nem material de limpeza? Quem dirá preparação psicológica emocional, tudo isso resulta em estresses por não ter isso ou aquilo e outros sentem a sensação de medo, em estar nesse ambiente desse jeito”.

Observamos que todos esses fatos contribuíram para interferir e influenciar o pensamento e sentimentos que desencadearam angústias e desesperanças. Diante do exposto, percebemos que a vida não foi vista como prioridade pelo governo Bolsonaro e, além disso, impactou as relações sociais, emocionais e o sistema educacional, pois, diante das expectativas em relação ao futuro da educação, Esmeralda declarava que “continuam as mesmas, os mesmos pensamentos, com os mesmos sentimentos”. E a partir do momento que decidiram voltar com as aulas presenciais:

Sem nenhum tipo de segurança, nenhum tipo de apoio psicológico, nem de proteção. Então, eu continuo com o mesmo pensamento que a educação ainda precisa avançar muito, não é a educação em si, é o pensamento dos gestores, o pensamento governamental de como tratar as pessoas. Porque Escola é vida, é vida de professor, é vida de merendeiros, é vida dos servidores e é vida dos pais e dos alunos, da comunidade. Então, Escola é vida! E vida é a coisa mais importante para o mundo!

Segundo o depoimento de Jade, a vida não foi prioridade para esse governo, onde imperou o desrespeito e irresponsabilidades que despertaram sentimentos e emoções negativas.

A meu ver a nossa situação chegou a esse nível pela falta de respeito do nosso presidente, irresponsabilidade crítica onde morreram tantas pessoas. Desperta até raiva em falar, porque é muito triste, só sabe quem perdeu pessoas, quem passou por isso, e infelizmente uma pessoa como Bolsonaro consegue ficar no poder. Infelizmente parte da população não tem o senso crítico, nem instrução do que é bom ou ruim, ele conseguiu chegar nas mentes e isso refletiu nas vacinas, em pessoas não quererem se vacinar, fazer campanhas contra as vacinas e ficar a favor de um sistema onde os preços estão altíssimos e ninguém consegue questionar e enxergar a realidade do que está acontecendo.

Jade menciona que na pandemia a educação colheu as ações do governo Bolsonaro: “estamos sofrendo hoje na educação, nesse ensino remoto, porque talvez com as vacinas liberadas nem tivéssemos passando por isso e tudo isso refletiu de uma forma muito negativa e estamos colhendo as consequências até hoje”. Além disso, ela acrescenta que apesar de se considerar cristã, ressalta a religião como um forte aliado no processo, que contribuiu para a política manipular as massas.

Embora eu frequente a religião, eu acho que ela favoreceu muito, porque o falso moralismo que Bolsonaro pregou, fez com que muitos o seguissem. A religião é uma arma de manipulação muito forte e se tem um líder pregando, o pastor é considerado um anjo para a igreja, se você enxerga aquela pessoa como anjo da igreja, você acredita na fala daquela pessoa. Então, elas não procuram saber, se informar da realidade se um anjo está ali dizendo que aquilo é bom para mim, eu vou acreditar naquilo e isso refletiu em toda a sociedade, estamos sofrendo hoje por causa da manipulação para que esse homem fosse eleito.

Portanto, diante dos processos educacionais afetados nesse contexto e do papel que a afetividade exerce para o desenvolvimento das relações e das aprendizagens, conforme vimos anteriormente em Jares (2008), a ausência da afetividade “pode provocar problemas de

convivência. Sabendo que, no plano positivo, as relações de boa convivência sempre levam consigo, em maior ou menor medida, afetividade” (JARES, 2008, p. 40-41). Analisamos que os fatores relacionados ao contexto político e pandêmico, segundo as parceiras entrevistadas, causaram problemas de várias ordens. Nesse sentido, Safira relata que.

A nível federal sabemos que verba tem, inclusive o sindicato descobriu que a verba aumentou, mas estavam negando isso, o problema é que ele é mal administrado, ou melhor ele é saqueado. E não se tem uma fiscalização mais rigorosa que verificasse o que está sendo realizado pelos órgãos municipais e estaduais, se houvesse uma fiscalização iria diminuir muito essa situação de faltar verbas. A sociedade esquece ou não sabe que tudo que temos não é dado, o governo não dá nada a ninguém, nunca deu, o dinheiro é nosso. Tudo que um vem e faz, a população vê como o bom, ele fez a sua obrigação para com o povo. É muito difícil de se acreditar em políticos, porque cada vez vemos a corda arrebentar.

Em relação aos problemas socioemocionais que afetaram as docentes, Rubi revela que, para trabalhar com as emoções, é preciso compreender as suas próprias emoções e quando não se é trabalhado isso na infância tudo se torna mais difícil, uma vez que:

Nas aulas presenciais demonstrar amor já era difícil, nas aulas remotas isso ficou ainda mais evidente, porque a afetividade não é uma transmissão de vídeo, ela é feita no contato com os alunos. Então, como trabalhar isso, se não temos uma preparação para lidar com as nossas próprias emoções? E isso afetou muito o trabalho.

Percebemos que a memória das parceiras entrevistadas, que estavam acostumadas a vivenciar o chão da sala de aula, experienciaram situações únicas, como por exemplo, as aulas remotas durante a pandemia da Covid-19.

4.2.3 Práticas pedagógicas vivenciadas na pandemia

Conforme os relatos, percebemos, dentre as experiências, que, mesmo diante de tantos desafios, as parceiras entrevistadas se reinventaram, adquirindo um sentido e significado para a prática docente.

Quando falamos de sentido e significados adquiridos nas práticas das docentes, não estamos comparando uma experiência com a outra, pois, cada parceira esteve inserida em situações diferentes, educadas em épocas determinadas, afetadas por diferentes costumes vigentes e cada uma delas optou por um tipo de prática, de acordo com as condições externas e internas que interferiram na forma de lidar com as situações educacionais vivenciadas.

Levando em consideração que cada momento histórico tem suas peculiaridades, e como visto anteriormente, a pandemia da Covid-19 não poderia ser simplesmente desconsiderada do processo, em que as parceiras estavam inseridas. Assim, as suas experiências durante esse momento podem contribuir com reflexões e novas perspectivas educacionais.

Em relação ao ensino remoto, Rubi comenta que fez várias visitas de casa em casa, durante a pandemia, para conhecer a vida das crianças na comunidade Santa Teresa. Segundo ela, as condições de vida das crianças interferiam no trabalho, porque “das vinte crianças que visitei, dez moravam próximo ao lixão”. Ressalta, ainda, que a educação precisa olhar para a vida como um todo e isso envolve fazer a leitura de mundo de forma consciente.

[...] se você olhar para o outro como ele é de fato, verá que ele é um ser humano igual a você, que tem capacidade, habilidades, limitações, você consegue fazer isso! Olhar para a criança de uma forma diferenciada deveria ser obrigação de todos os professores. [...] olhar para a criança como sujeito e não colocá-la no coletivo, quando olhamos para ela ao analisar a história de vida, conhecer um pouco da história, você trabalha a questão da afetividade.

Segundo Rubi, as aulas remotas afetaram o trabalho docente ao ponto de trabalhar duas vezes mais que o presencial, de tal forma que, observando o convívio familiar nas visitas aos estudantes ou nas aulas de vídeo, revela que precisou intervir diversas vezes para orientar as famílias, na questão do trato com as crianças, “porque as famílias ensinavam gritando, agredindo e precisavam saber que não era dessa maneira, então, eu precisei me aproximar mais, para juntar pais e filhos”.

Em relação a aproximar-se das famílias, Jade menciona que, durante a pandemia, apesar da sua fragilidade emocional, precisou se fortalecer para lidar com as emoções das famílias dos estudantes e desenvolver a escuta afetiva. Essa ação refletiu de forma positiva na valorização da sua prática docente e lhe trouxe felicidade.

As angústias das famílias para desabafar problemas pessoais dos que não tinham com quem falar, fomos refúgio e o que mais me marcou foi o reconhecimento de muitos em relação ao professor, o trabalho de todos os profissionais de educação, a paciência. Enfim, eu me senti feliz, vendo esse reconhecimento, porque atualmente não temos recebido nenhuma valorização, somente críticas e a importância de pais e mães exporem nos grupos o quanto o professor é importante, que não estava sendo fácil lidar com os filhos em casa, até comentamos sobre isso e todos os professores perceberam isso também. Então, eu acredito que essa situação os levou a refletir sobre o trabalho invertido e viram que não era uma tarefa fácil esse novo modelo de ensino, antes até chegaram a desvalorizar os professores quando surgiram os boatos dos alunos ficarem em casa e acabar com as escolas. Eu posso falar por experiência com o meu filho que está no segundo ano médio, o ensino remoto está sendo um estudo insuportável para ele, porque uma situação é o aluno

com aula integral e, aula o dia inteiro frente a um computador? O meu filho já estava chorando para não assistir mais aquelas aulas, querendo desistir, falando que não aguentava mais aquilo e de fato nem nós estávamos gostando. Então, como obrigá-los a participar? Tudo isso, levantou muitas reflexões.

Entre as diversas reflexões, a ausência de afetividade e a falta de apoio, Rubi discorre sobre a sua prática pedagógica diante da crise pandêmica da Covid-19, destacando que as mudanças na educação e a falta de apoio do Governo Bolsonaro afloraram nos professores e professoras “o sentimento de medo”, pois “não houve nenhum apoio governamental para apoiá-los”. Segundo ela, diante da falta de estrutura educacional, social e emocional, os desafios aumentaram perante as aulas remotas, sem acesso às novas tecnologias, ausência de apoio estrutural e emocional e de estratégias sociais para amparar as famílias e os educadores no momento de crise.

De acordo com o relato e considerando a sua metodologia de ensino, foi necessário estimular e mobilizar as famílias para realização das atividades com as crianças e isso demandou tempo. Rubi observou que as famílias começaram a sentir a dificuldade do trabalho desenvolvido na escola pelo professor. Entretanto, ela destaca que foi prazeroso ver que as famílias passaram a compreender a importância da autoestima e do elogiar, que contribuíram para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ela acrescenta que, além disso, percebeu que:

Toda criança sente a necessidade de interagir, o convívio afetivo acontece na Escola com professores e alunos, e isso faz bem principalmente para as crianças. E para algumas crianças a única oportunidade do brincar é proporcionada pela Escola, a única oportunidade de se alimentar é na Escola e muitos deles passaram fome na pandemia, e nós tivemos que nos mobilizar para conseguirmos cestas básicas.

A prática pedagógica voltada para a vida e o trabalho que visa fortalecer a relação da criança com escola e a família, na experiência vivenciada por Rubi, continua funcionando, pois, mesmo no período pandêmico, conseguiu êxito em relação às aprendizagens. Segundo ela, esse trabalho envolveu persistência e colaboração das famílias, que se envolveu no projeto que tinha como objetivo principal desenvolver habilidades motoras e cognitivas através de jogos e brincadeiras. Rubi relatou que, por conta desse projeto, estava vivendo um momento especial, o prêmio da Fundação Maria Cecília Solto Vidigal.

Conversamos sobre essa experiência e, segundo Rubi, no decorrer desse projeto, durante a pandemia, enfrentou diversos desafios e o que a desmotivou foi a falta de apoio financeiro para construção dos jogos pedagógicos que elaborou para trabalhar com as crianças e a falta de recursos financeiros da rede de ensino em Camaragibe.

Contudo, apesar de todos os desafios vivenciados durante a pandemia, Rubi relata que houve uma certa união por parte de toda comunidade escolar e uma valorização profissional da Escola Santa Teresa, pois “o professor passou a ser mais valorizado pela família”, tanto que quase todo o corpo docente da escola a acolheu emocionalmente nos momentos difíceis e, segundo ela, tudo isso contribuiu para superar o momento de crise pandêmica. Rubi enfatiza que houve uma troca importante.

A afetividade foi primordial na questão das aulas à distância, pois tivemos que aprender a lidar com as emoções das crianças e das famílias e esse trabalho foi muito difícil, não foi um trabalho fácil. Eu pensava em como ajudar, mas eu estava também precisando de ajuda, contudo, eu tentava superar a minha situação para ajudá-las. E na questão das mortes na minha família recebi muito apoio. Eu não posso reclamar da questão da afetividade, porque se não fosse as famílias dos alunos, os colegas de trabalho e os amigos ajudarem na questão socioafetiva eu acho que não teria conseguido.

Segundo Safira, sua prática esteve entre conflitos, contradições e o sentimento em determinado momento, foi de estar excluindo as crianças que não teriam condições em participar das aulas, no entanto, segundo ela, as experiências durante esse período foram relevantes e válidas.

Em relação ao ensino remoto as famílias não tinham condições de ter aula online, eu percebi que as famílias não participavam das aulas, a princípio senti que estávamos excluindo as crianças, depois alguém levantou uma questão, se era justo com aqueles que tinham condições de ter internet, devemos nos negar e deixarmos de trabalhar? Eu refletir e me dispus a trabalhar assim mesmo, porque de certa forma, era como se eu tivesse deixando todos perderem de aprender. Foi difícil essa experiência, mas para o momento foi válido e eu percebia uma melhora na consciência fonológica, mas nem todos tiveram condições de participar, infelizmente!

Apesar do entendimento de tudo que foi exposto pelas parceiras entrevistadas, transpor as barreiras impostas aos que sobrevivem nas periferias, sobrecarregados pelas potências negativas e mazelas da sociedade, incutidas na impossibilidade de mudança e reforçada diante das incertezas, medos, impotências e violências, não é um exercício simples e, produzem a mecânica sensação de apagão no pensar. Contudo, apesar desse cenário, percebemos os discursos permeados de esperança e sonhos, verbalizados na fala de Safira.

Mas que possamos acreditar fazendo a nossa parte, não podemos fazer tudo, não somos responsáveis por tudo, eu me sentia culpada pela deficiência do ensino, da minha turma, por exemplo, antes eu me culpava, mas depois eu

aprendi que não sou a única responsável por eles, existe a família, depois vem a escola como um todo, existe um poder maior, federal, estadual e municipal, somos um conjunto e temos que trabalhar juntos e de mãos dadas. Como eu falei anteriormente tem coisas que podem ser resolvidas dentro da escola, com mais afetividade, compromisso. Enfim, precisamos continuar acreditando sim, eu falo que estou desacreditada, mas sei que podemos fazer melhor e contribuir de alguma forma para a vida dos estudantes, todos tem o direito de progredir, sair da situação de miséria em que vivem, do ciclo de pobreza que se repete. Então, nós enquanto professores somos importantes nesse trabalho e é possível sim que podemos mudar a vida de muitos ali ainda, fazendo a diferença, dentro ou fora da sala de aula, porque quando lutamos pelos direitos dos alunos esbarramos em vários entraves, dificuldades e estresses, diante da má vontade e muitas vezes desanimamos, desacreditamos, mas que possamos sempre levantar a cabeça e continuar a jornada, dando o melhor de nós, que possamos em meio a tantos desafios, contribuir com pelo menos uma gotinha no meio do oceano, com o que fazemos, eu acredito nisso, poder lutar no micro em prol disso, e no macro ter consciência de votar, embora que são muitas as promessas políticas e na prática não acontecem.

Observamos que as parceiras entrevistadas – perante a realidade sentida, mesmo antes da pandemia, no chão na sala de aula das periferias – compreendem as formas de afetar positivamente e, dessa maneira, contribuíram para ressignificar o processo de aprendizagem.

Percebemos que as entrevistadas descrevem que não desistir dos sonhos foi um ensinamento construído durante suas trajetórias e que contribuiu para superar os desafios educacionais vivenciados na pandemia.

Conforme analisamos nos depoimentos das parceiras entrevistadas, diversas passagens que envolveram o pensamento oculto revelaram significados para a relação entre a afetividade e as práticas educativas, que envolve saberes, conforme as palavras de Safira:

O conhecimento, posturas, crenças, é a bagagem de história de vida, dentro dessa bagagem está o currículo oculto, o professor traz para a sala de aula, não tem como separar, e de alguma maneira, de alguma forma, ele vai liberando nos alunos e se ele não tem conhecimento, acaba afetando as crianças de uma forma negativa, por isso, que muitos acabam adoecendo, precisando de remédios, justamente porque antes não buscaram ou tiveram ajuda. Nós entendemos isso e estamos buscando terapias para estar bem com o outro.

Dessa maneira, analisamos que, no pensamento das parceiras entrevistadas, percebem-se as práticas que visam perpetuar a afetividade através do movimento dialético entre as reflexões e as ações pedagógicas, que ganham sentido e significado para descobrir e redescobrir caminhos que modifiquem situações adversas (FREIRE, 2001, p. 128).

Apesar de os contextos sociais, políticos e pandêmicos terem contribuído para a ausência de afetividade e afetado os docentes de maneira negativa, observamos que as parceiras

entrevistadas puderam apreender que, não somente em momentos difíceis, a afetividade transporta ao encontro dos sentidos e significados para compreensão dos interesses e necessidades e que o valor dos sentimentos, emoções, desejos, resiliência e superações, estão atrelados às potências positivas que visam a prática do viver para humanizar.

4.2.4 Práticas afetivas marcam as memórias e contribuem para fortalecer a prática docente

Conforme analisamos em Vygotsky, a base afetivo-volitiva compreende a construção do pensamento, atrelado às vivências e aos contextos sociais, históricos e culturais, que articulam-se influenciando e interferindo na dimensão da afetividade. Podemos sinalizar possíveis indicações que reafirmam a presença ou ausência da afetividade, entrelaçada ao processo de constituição das parceiras entrevistadas e as práticas docentes atreladas aos saberes construídos nessa relação educacional.

Nesse sentido, problematizamos a ausência ou presença de afetividade, atrelada às relações educacionais e aos processos do conhecimento, visando contribuir com reflexões e para a análise positiva ou negativa sobre as práticas educativas que exercem influência e interferência no trabalho docente.

Analisamos, em Wallon (1979), indicações de que a ausência ou presença de afetividade na infância compromete o desenvolvimento das relações – consigo, com o outro e com o mundo – e acompanha o desenvolvimento, interferindo e influenciando as manifestações comportamentais que permeiam a vida adulta. Nesse sentido, identificamos, nos depoimentos das parceiras entrevistadas, a afetividade enredada no jogo das emoções e enveredada por influências e motivações, que afetaram de forma positiva, com maior intensidade, e de forma negativa, em menor grau, as práticas vivenciadas pelas docentes, segundo os dados na análise.

Dessa maneira, desvelando a complexidade dessas interações, analisamos que as trajetórias de vida contribuíram para consolidar as práticas pedagógicas, ora subentendidas ora implícitas, atreladas às experiências vivenciadas pelas parceiras entrevistadas.

Levando em consideração Thompsom (1992), a memória que surge do acontecimento como um processo que pode contribuir para ressignificar práticas de vida, analisamos que, nesse processo, as narrações, enquanto memória, contribuíram para destacar a afetividade como processo possível para compreender as práticas pedagógicas. Dessa maneira, mediante suas próprias declarações, analisamos, nos relatos de Rubi, Esmeralda, Safira e Jade, a forma como as práticas educativas vivenciadas podem transformar a vida das pessoas.

Ao abordarmos a vivência educacional, observamos que, dos afetos negativos e positivos, surgiram aspectos interessantes que contribuíram para transformar a postura e a prática pedagógica, remetidas a professores, professoras e educadores que marcaram suas trajetórias, e colaboraram, segundo todas elas, com aprendizagens para as práticas atuais. De tal forma que, mesmo diante de tantos desafios vivenciados, analisamos histórias guardadas na memória, permeadas de afetividade, que despertaram reflexões pedagógicas e ampliaram a porta de discussão para se pensar a prática docente envolvida no jogo das emoções, que ganharam sentidos e significados e deixaram contribuições para a prática docente.

Analisando as trajetórias, Rubi revela que era uma criança inquieta, revoltada e agressiva. Ela menciona que foi marginalizada e discriminada pela sociedade. Em parte das escolas por onde passara, a sua vivência educacional foi marcada por castigos, como apanhar de palmatória, ficar ajoelhada nas sementes de milho, cheirar a parede..., esses métodos disciplinares, segundo ela, eram considerados como práticas pedagógicas eficazes, utilizadas para corrigir condutas e comportamentos de estudantes indisciplinados.

Entretanto, apesar da configuração vivenciada, percebemos que, no internato sua história começara a se transformar, a partir de muitas educadoras que marcaram sua vida e que foram responsáveis por sua mudança de comportamento. Uma delas “ia me buscar na rua quando eu fugia, o olhar dela era diferente e a partir dela outras pessoas começaram a me olhar diferente”. Tanto que, percebemos, a partir dessa educadora, que outras professoras passaram a defendê-la porque conheceram a sua história.

Dessa maneira, observamos que, quando as professoras passaram a conhecer mais sobre a vida de Rubi, houve comoção e empatia. Conforme seus relatos, quando as professoras percebiam que alguém queria discriminá-la, ou quando observavam alguma situação de injustiça em que Rubi estava envolvida, elas interviam, se antecipando para mediar situações. Inclusive, uma dessas educadoras da instituição também exercera um papel fundamental: o de confiar-lhe as chaves da quadra de esportes. Segundo ela recorda-se, atribuir-lhe tal responsabilidade a afetara profundamente, tanto que se sentira importante e essa ação contribuiu para a autoestima da parceira entrevistada.

Dessa forma, analisamos que a influência e interferência de práticas e atitudes desses profissionais, para com Rubi, afetou o processo de transformação do seu comportamento e das relações educacionais em que a parceira entrevistada estava inserida.

Conforme suas próprias palavras, Rubi recorda-se que depois desse dia, “começou a tomar consciência” dos seus atos. Analisamos que a tomada de consciência do ser social e histórico, atrelada à base afetivo-volitiva, em que se constrói a consciência na relação dialética,

envolve emoções, desejos, vontades e motivações, em que a afetividade é potencializada, tornou-se mola para mudança e transformação. Nesse sentido, analisamos que a afetividade contribuiu para mover pensamentos e comportamentos de educadores e de Rubi. Segundo Vygotsky, esse resultado pode ser desenvolvido nas relações afetivas sociais com o outro, com a cultura e com a história, de forma integrativa, que move os indivíduos.

Rubi recorda-se de uma dessas professoras, nesse internato, que não a forçava a copiar do quadro, nem a tolhia, mas, atenta, fazia perguntas sobre o assunto e verificava que Rubi estava aprendendo. Nesse sentido, analisamos que essa maneira de lidar com o comportamento de Rubi na sala de aula, aos poucos, contribuiu para sua adaptação e aprendizagem. Dessa maneira, observamos que a forma com que Rubi internalizava as ações educativas e afetivas para com o seu comportamento repercutiram na sua prática pedagógica, ao se tornar professora e ter um outro olhar ao perceber estudantes com dificuldades comportamentais e de aprendizagens.

Nas suas recordações, ainda no internato, lembra que, certo dia, ao escutar o seguinte comentário da professora de pintura, “o dia que essa criança entrar pela porta da minha sala, eu saio pela outra”, sentiu que precisava mudar.

Eu tinha 16 anos na época, dei um nó na cabeça da professora, porque todos falavam mal de mim, mas quando eu estava na sala dela, me destacava, interagia, ajudava outras crianças, e ela não entendia o meu comportamento diferente.

Observamos, conforme Vygotsky (1991), a influência oposta do pensamento no nível afetivo-volitivo, uma vez que, ao invés de reagir de forma reativa, Rubi começara a processar sentimentos e emoções e a modificar seu comportamento. Segundo Rubi, gradualmente, mudanças de comportamento foram aflorando e ela começava a se destacar, aprendendo a se posicionar diante de injustiças, mas sem precisar agir com violência, e, assim, foi escolhida para ser representante dessa instituição.

Como representante, participou de diversas viagens e congressos. Em um desses eventos, ela abordou uma questão que a incomodava: a separação de meninos e meninas nas atividades. Conforme suas próprias palavras, “por que tem uma quadra na escola e só os meninos podem jogar? Eu não quero brincar de boneca, por isso eu pulo o muro e fujo”. Ela destaca que, depois disso, os recreios passaram a ser momentos prazerosos e esse acontecimento marcou e transformou a sua história. Tanto que, representar a Escola significou, “a partir daquele momento, uma mudança literalmente no meu comportamento e passei de fato a ser uma

líder escolar, porque todos confiavam em mim”. Dessa maneira, analisamos que um conjunto de ações afetivas de uns com os outros, construídas nas relações, contribui para marcar as histórias de maneira positiva.

Rubi também destaca outra professora que marcou a sua história. Ela se recorda dos momentos que essa professora a levava para sua casa e a tratava como se fosse filha. Segundo ela, a princípio, a professora observava a sua carência socioeconômica e Rubi a via com “um coração muito bom, ela sabia que a minha realidade era muito difícil, e eu fui crescendo com afinidade a essa professora”, tanto que ela se tornou sua madrinha. Rubi ainda acrescenta:

Apesar da minha história difícil, de não ter uma família consanguíneo, mas tive professoras eficientes e capazes para me transformar. Eu costumo dizer que se não tivesse existido essas professoras na minha vida, talvez eu ainda fosse aquela criança marginalizada, que a sociedade já tinha taxado.

Já na universidade, Rubi revela com orgulho que se tornou a representante da turma, entretanto percebemos, nos seus relatos, os desafios permeados por discriminações, uma vez que, ela só tinha uma roupa para frequentar as aulas. Os momentos de fome vivenciados, a falta de condições financeiras para pagar os estudos e tirar fotocópia dos livros, todos esses fatores foram superados com a ajuda de professores e colegas da universidade, de tal maneira, ela menciona que ganhara quinze calças, nunca mais repetiu aquela única roupa que possuía e conseguiu concluir os estudos.

Analisamos que a afetividade está entrelaçada ao desenvolvimento das interações, em que as relações educacionais construídas levam em consideração histórias de vida, sentimentos e emoções que agregam, de maneira positiva, ações que visem potencializar a solidariedade e a empatia para superar problemas vivenciados.

Segundo Rubi, depois de engajada no trabalho educativo, ela passou de estudante para professora da instituição onde cresceu, “a mão de Deus estava ali, porque eu aceitei a proposta de cursar pedagogia e não desisti” e a comunidade agora demonstrava ter orgulho da professora que se tornou. Conforme vimos anteriormente (WALLON, 1971, p.71), os processos que envolvem os fatores biológicos e sociais exercem influência de interdependência entre emoção, ambiente e o que aproxima as pessoas. Nesse sentido, analisamos que os apoios proporcionados pelos professores facilitaram os vínculos afetivos que envolveram as relações e as aprendizagens de maneira positiva.

As práticas afetivas que marcaram as memórias de Esmeralda, foram percebidas nos detalhes das narrações destacadas desde a infância, revelaram características físicas e de

personalidade de professores e professoras que marcaram a sua vida. Segundo ela, as primeiras experiências foram dolorosas, pois desapegar da mãe era “como se tivesse cortando o umbigo, eu só pensava que ela ia me deixar lá, e isso é difícil quando somos criança”. Contudo, revela que a professora a acolhia e essa aproximação lhe ensinara a importância dessa prática positiva que fizera a diferença, tanto na época quanto para sua prática docente.

[...] por isso que hoje quando um estudante chora na sala de aula, eu entendo e o acolho, pois sei que dói a separação de casa para a escola, porque a escola é um outro ambiente, não é com a nossa família, é um ambiente onde a gente vai conviver com a família de muita gente, e eu sentia isso.

Esmeralda recorda que, certo dia, desmaiou na sala de aula, mas ao acordar os colegas relataram que o professor de matemática prontamente disse a turma que iria socorrê-la. Recorda-se que nas aulas desse professor se sentia protegida e valorizada e, com a voz embargada, acrescenta: “o professor de matemática era piloto, e o avião dele caiu na Avenida Sul e ele morreu, mas ele me valorizava tanto, ao ponto de me proteger, era com ele que eu ganhava mais medalhas, esse professor marcou a minha vida! ”. A época que Esmeralda se refere diz respeito aos tempos da ditadura e, segundo ela, “então, tinha muita concorrência dentro da escola”. Entretanto, nas nossas observações, percebemos as práticas pedagógicas de Esmeralda, atenta às práticas que estimulam a concorrência e ela se opõe a esse tipo de ação, de tal maneira que, percebemos até os momentos em que as colegas de trabalho incentivam as crianças a ficarem em filas, as dinâmicas que proporcionassem recompensas se transformavam em momentos de reflexões e questionamentos baseados nessa prática. Segundo ela, são resquícios da ditadura militar e da prática que necessita ser revista pelos educadores.

Nesse sentido, analisamos, nesse relato, que a memória de Esmeralda guardara imagens e representações da sua época de estudante e do regime da ditadura militar, que despertaram reflexões pedagógicas e ampliaram olhar e o seu discurso para se pensar a prática docente envolvida em competições e individualidades que afetaram as suas práticas e, conforme Vygotsky (1991), a influência oposta do pensamento no nível afetivo-volitivo, contribui para desconstruir pensamentos internalizados, uma vez que, Esmeralda processa sentimentos e emoções e reflete sobre as práticas. Além disso, ao invés de se calar diante das situações que visam afetar os estudantes de maneira negativa, ela intervém, mesmos sabendo que enfrentará conflitos.

Segundo Esmeralda, outros professores marcaram sua vida. Um deles “era uma sumidade em português”, sua característica principal era a forma de falar educadamente e isso

chamou a sua atenção. Contudo, ela não se identificou com a matéria, perdeu o interesse e faltava as aulas. Ela recorda que esse professor observava seu comportamento nas outras aulas e, percebendo essa diferença, a chamou diversas vezes para conversar, mostrando a importância da disciplina como forma de expressão importante para a sua vida. Esmeralda revela que, esse professor se preocupava, trazia novidades e livros interessantes e, por isso, ela passou a “gostar mais de português e a ser mais presente nas aulas”.

Dessa forma, analisamos que posturas e atitudes pedagógicas positivas revelam o jogo das emoções envolvido na relação educativa e contribuem para o processo de desenvolvimento dos estudantes. Conforme Wallon, o esforço que envolve a prática docente revela a capacidade de contaminar o outro e reflete sobre o corpo sinais que despertam a consciência e a racionalidade. Segundo o autor, ao compartilhar conhecimentos e disseminar ações positivas, caminhos se abrem, chegando às capacidades e afetando outros a senti-las também.

Dessa maneira, compreendemos que a consciência está atrelada à prática docente envolvida nas relações e no jogo das emoções. Nesse sentido, a relação educativa que envolve a afetividade com a prática docente, reconhece as ações positivas, uma vez que, conforme Wallon, a afetividade é vista como um núcleo integrador das potencialidades que se manifestam e são destacadas na compreensão das interligações que envolvem o processo de desenvolvimento humano.

Segundo Esmeralda, ela sempre gostou de estudar e os professores percebiam isso. Tanto é que, fez o ensino médio três vezes seguidas, porque não conseguia entrar na universidade pública, nem pagar uma faculdade particular, mas não queria parar os estudos. Assim, trabalhar e estudar poderia ter significado uma dificuldade para ela, contudo, narra que “significava uma esperança para mudar de vida”. Dessa maneira, concluiu os estudos, inclusive um curso de contabilidade, e almeja agora terminar o doutorado.

De acordo com as passagens em família e as histórias de professoras e professores que marcaram as memórias das parceiras entrevistadas, analisamos que vínculos afetivos familiares e educacionais podem impulsionar o comportamento a se relacionar com o ambiente e as pessoas. Essa interação, influência emoções, sentimentos e as aprendizagens de forma positiva. Segundo Wallon (1979, p. 209), conforme vimos anteriormente, os sentidos que os seres humanos despertam, percebendo-se nos espaços quando acolhidos de forma afetiva e participativa, acabam por modificar a forma como eles se inserem ou não nos processos de interações e aprendizagens e, nessa relação, a afetividade exerce o papel de mediadora para potencializar os vínculos e as interações de forma positiva, contribuindo para o desenvolvimento do comportamento.

Reconhecemos também, nas experiências vivenciadas por Safira, revelações de que a afetividade esteve presente nas práticas docentes de professoras que passaram pela sua trajetória. Do mesmo modo que as outras parceiras entrevistadas, ela também descreve, com detalhes, características de professoras e a relação com a afetividade.

Lembro que a minha sala era lotada, a professora andava toda combinando, falava baixo e o que mais me marcou foi a afetividade comigo dessa professora, não me recordo dos conteúdos, mas lembro que ela era muito afetiva. Certa vez, eu estava com cárie nos dentes, à época na própria escola tínhamos dentista, não era todos os dias, tinha dias marcados e meu dente cariado doeu muito quando mordi uma bala açucarada, chorei muito, ela se mostrou prestativa, dizia, vamos procurar um remédio, foi muito engraçado, porque ela não só me levou, mas a turma toda, acho que ela pensou se eu deixar essa turminha aqui sozinha, não vai dar certo, então, ela foi abraçada comigo, de sala em sala, perguntando as outras professoras quem tinha um remédio para dor, eu não lembro se ela conseguiu, mas eu lembro dessa cena e isso me marcou muito.

Conforme analisamos os estudos sobre a afetividade, os autores defendem a ideia de que ela exerce um papel ativo no desenvolvimento humano. Do mesmo modo, analisamos que, conforme os depoimentos das parceiras entrevistadas, a afetividade marca as experiências de vida que, a grosso modo, transportam e remetem a suas práticas. Conforme observamos no depoimento de Safira

A professora da quarta série me marcou porque eu fiquei em recuperação e com ela eu aprendi e passei a valorizar na minha prática, como é bom ter um momento com poucas crianças, quando elas têm dificuldades e você pode dar uma maior assistência. Então, ela deu uma maior assistência em relação as continhas e teve mais tempo conosco para se dedicar, então, as dificuldades logo foram sanadas naquele período de recuperação e essa experiência me marcou.

Analisamos que, conforme os relatos das parceiras entrevistadas, os estudantes crescem percebendo todas as manifestações presentes nas relações educacionais dos que conviveram no mesmo ambiente ou que participaram ativamente das situações vivenciadas. Nesse sentido, Safira descreve outra experiência: “a outra era um doce de professora, ela era baixinha, não era vaidosa, mas nos tratava com aquele carinho, amor, ela trazia cartolinas e fazíamos cartões, convites, era o que ela tinha na época para oferecer”.

Sabendo que não só as práticas afetivas afetam os estudantes, analisamos, no relato de Safira, que uma situação negativa não exclui tantas outras positivas e que repercutem também

na sua prática pedagógica. Diante das reflexões e análises da própria parceria entrevistada, o estado emocional de professores e professoras influenciam e interferem em suas posturas.

Na alfabetização, lembro da farda, uma saia prensada e uma blusa xadrez com um bolsinho, brincávamos, mas na fase da cartilha e do decorar as sílabas, ficávamos quietos, sentados esperando a professora chamar, chegando nas sílabas complexas, eu lembro que ela chamava um por um na sua mesa para fazer a leitura da cartilha e eu travei e ela perdeu a paciência comigo e eu chorei. Isso foi uma coisa negativa que me marcou naquele momento, e poderia ser que ela estivesse num momento de estresse, acabou me pressionando e eu senti isso. Mesmo assim, com cinco anos eu estava lendo. Lembro-me que um dia na mercearia com a minha irmã eu li e quando isso aconteceu o vendendo ficou admirado e eu fiquei toda feliz porque já sabia ler. Isso repercutiu na minha vida futura, quando eu estava na sala de aula com as crianças, porque existem um nível de estresses com salas lotadas. Certo dia, estimulando a leitura com as crianças eu lembrava dessa experiência com a professora que eu chorei, então, eu pensava, eu não vou pressionar, a sala pode estar pegando fogo, mas eu preciso estar leve, assim com calma eu vou tendo essa postura. Embora eu não tivesse bem, vendo a sala, um correndo, o outro pulando, batendo, mas eu tinha que transmitir essa paz e tranquilidade. Essa experiência, não fez com que eu não aprendesse a ler, tanto que, com cinco anos eu já estava lendo palavrinhas simples. Talvez também porque ela tinha tanto amor conosco, porque ela era amorosa.

Assim, percebemos que, para o desenvolvimento saudável de alunos e alunos, a afetividade de professores e professoras para com os estudantes irá contribuir para o desenvolvimento dos sentidos adquiridos, para as situações e para o processo de desenvolvimento cognitivo, especialmente quando esses estudantes não vivenciam experiências afetivas no ambiente familiar. Dessa maneira, os estudantes se sentem mais seguros perante os educadores que manifestam tais comportamentos e, naturalmente, essa relação contribui para desenvolver a autoconfiança e a autoestima. Analisamos um exemplo dessa experiência no relato de Safira.

Eu lembro que o primeiro abraço que recebi foi numa igreja de uma professora, mas aquele abraço foi de verdade, mas eu não lembro de receber um abraço dos meus familiares, apesar de ser a caçula da família, eles tinham cuidado comigo, mas não existia aquela coisa do afeto em si, a questão do toque, e por que não tinha? Porque nem meu pai nem mãe tinham, então, como íamos ter isso? Então, eu não cobro nada. Mas aquele abraço me marcou, e tudo que marca faz a diferença na vida da gente. E ela era uma professora afetiva, amorosa a minha relação perdurou, eu me aconselhei muito com ela na adolescência.

Sabendo que, atitudes afetivas são fundamentais para o bom relacionamento familiar, social e educacional, segundo Wallon, a expressão da afetividade se estende a todos os

responsáveis pelo desenvolvimento psíquico e social das infâncias que repercutem na vida adulta e contribuem para o bem-estar, segurança, equilíbrio e tranquilidade dos comportamentos. Considerando as contribuições de Wallon, portanto, abordamos a afetividade envolvida nas relações das parceiras entrevistadas, construídas nas relações com outros, incluindo especialmente os docentes que, mesmo de forma subentendida, deixaram pistas para compreendermos a importância da sua ação pedagógica.

Só que não foi por conta do abraço que eu me torno afetiva, não é assim, tem toda uma história por traz, mas a partir do conhecimento, quando eu sei que isso é importante, eu começo a praticar, então aquele abraço foi trabalhado de outra forma, tanto que, no infantil eu trabalho a música que abraça e aqueles que ficam imóveis não abraçam eu entendo e abraço, depois todos nos abraçamos, e caímos no chão e hoje mais do que nunca o afeto é importante ser trabalhado, porque no passado era muito mecanizado, mas hoje o trabalho necessita de amor.

Dessa forma, atitudes afetivas não cabem somente a família. Tendo em vista que os estudos sobre afetividade não são amplamente disseminados para afetar todos os grupos sociais, como vimos anteriormente, especialmente com o olhar humanizado, percebemos que mães e pais que vivem em contextos periféricos não tiveram acesso a tais informações e conhecimentos. E uma vez que, percebemos até a prática docente permeada por dualidades e sobreposições entre a afetividade e o cognitivo, emoção e razão, que, segundo Vygotsky, trazem implicações por toda a vida e seria um erro segregá-las, abordá-las pode contribuir para ampliar olhares sobre a dimensão afetiva e suas implicações no âmbito pedagógico.

Assim, observamos as práticas docentes na correlação entre processos internos e externos, na capacidade de ser afetado e afetar, que se tornaram evidentes diante dos relatos e nas práticas afetivas de todas as parceiras entrevistadas. Destacaremos uma recordação nos relatos de Safira:

Recordo que me apeguei a turma onde a minha relação com eles e com as famílias era de parceria e as famílias solicitaram que eu acompanhasse a turma, então eu aceitei e fui até a última série com essa turma. Foram quatro anos maravilhosos que não esquecerei vou levar para a minha vida essa experiência. Eu tinha prazer de estar com eles, existia amor, afetividade, disciplina em todos os sentidos, porque diante das turmas indisciplinadas perde-se muito tempo e nos desgastamos e aqueles que entravam aprendiam nas dinâmicas e acompanhavam o ritmo, era um clima de felicidade, alegria para aprender. Então, quando você planeja e realiza e vê a motivação, as famílias estavam presentes na escola e a minha maturidade também, tudo isso me ajudava a superar as dificuldades de locomoção, os desafios, era prazeroso ir trabalhar. Apesar dos problemas vivenciados na Escola, o

trabalho fluía, encerrei esse trabalho em 2013 e até hoje ainda tenho contato nas redes sociais com os estudantes. Então, quando eu fico sabendo de concursos eu incentivo, porque eu acredito que o nosso trabalho é esse, fortalecer de alguma forma a vida do outro, para que ele pense numa construção de vida melhor.

Embora a ausência da afetividade tenha deixado marcas na vida da parceira entrevistada, as suas experiências com outros professores afetivos, contribuíram para preencher, de certa forma, as lacunas, especialmente nos ambientes educacionais, e evidenciamos as práticas envolvidas na correlação com a afetividade, observadas durante o período que trabalhei na Escola Santa Teresa e no momento das entrevistas.

Jade, apesar de relatar que, durante um período, as suas memórias permanecem ocultas, como visto anteriormente, guarda detalhes de momentos que a marcaram de maneira positiva. “Para frequentarmos a escola andávamos quase três quilômetros todos os dias, a nossa sorte era uma professora que era nossa vizinha”. A sorte a que a entrevistada se refere, está relacionada aos incentivos recebidos para estudar e as transformações que aquela professora exercera na sua vida. Tanto que, ela atribui a sua docência às professoras que passaram pela sua vida. “Eu acho que ser professora hoje é também reflexo um pouco, das pessoas que me ajudaram e que sempre foram professoras”.

Contudo, percebemos, em todas as experiências relatadas, a influência e interferência de afetividade na educação, em contraposição aos afetos negativos que também permeiam as experiências das parceiras. Segundo Jade, professores fortalecem o diálogo, incentivando os estudantes a falarem o que sentem e, dessa maneira, contribuem para mudar realidades.

Ela sempre trouxe para mim, que eu podia vencer, essa fala de incentivo de que eu posso mudar minha realidade, de que eu era capaz, de que eu era inteligente, de que eu iria conseguir, ela sempre trouxe essa fala que ficou muito forte.

Conforme dito em Vygotsky, e diversas vezes mencionado, o poder que as palavras exercem afeta sentimentos e emoções. Nas situações vivenciadas, transparece também o poder que as atitudes de professores têm para transformar injustiças.

Eu lembro de uma situação que aconteceu na escola, acho que na sétima série, como eu falei sempre fui muito estudiosa, eu não esperava o dia da prova para estudar, eu já vinha estudando antes. Então, estava sempre preparada. Naquela época, tinha aquela coisa da prova surpresa, prova oral, e uma vez o professor de biologia levou essa prova surpresa, a sala em peso tirou nota baixa e eu tirei dez. Ele disse que eu tinha colado e foi um constrangimento muito grande porque eu era muito retraída e eu nunca tinha feito isso, na verdade, eu nem

sabia filar, porque eu sempre estudei e eu lembro que ele me envergonhou bastante nesse dia.

Eu nem lembro o nome desse professor, eu era muito calada, mas eu lembro que quando fui questionar, que não tinha feito fila, ele disse que eu não tinha cacife intelectual para discutir com ele e eu sai chorando nesse dia da escola e, essa professora foi atrás de mim, ela brigou por mim, me levou para a sala dos professores e disse para ele, você vai fazer a mesma prova com ela ou diferente, porque eu tenho certeza que foi ela e ela tem essa capacidade. E me chamaram, ela me levou e disse que eu não precisava ter medo não, porque ela estava ali para me defender e eu tirei dez novamente, ela provou para todos que eu realmente era capaz. E as vezes eu penso que o professor ele marca as vezes os alunos.

Diante desse relato, percebemos as contribuições deixadas pela prática afetiva da professora, perante a prática positivista do professor de Jade. Levando em consideração os autores citados, observamos que se faz necessário desconstruir pensamentos reprodutivos embasadas em opressão, constrangimentos, sobre as práticas educativas. Compreendendo as ideologias positivistas, que não contribuem para fortalecer as relações nem o comportamento e aprendizagens dos estudantes, podendo deixar marcas identitárias. Conforme vimos nos relatos, as experiências vivenciadas, marcadas negativamente, foram as que permearam sobre a ausência de afetividade, contribuindo para histórias que deixaram traumas.

Em contrapartida, a base afetivo-volitiva, em Vygotsky, vem corroborar para compreendermos que as práticas que inserem o falar com afetividade envolvem elos de emoção, sentimentos e o conhecimento adquirido num contexto vivenciado, para compreender todo o processo que insere os estudantes. Nele, se constrói maneiras de pensar, reveladas nas ações que ganharam sentido e significado emocionais vivenciados e que se manifestaram nos comportamentos.

Emocionada, Jade revela: “eu acho que por isso que hoje eu sou essa professora que me coloco no lugar dos alunos, porque eu sinto também que alguém se colocou no meu lugar”. Dessa maneira, percebemos a empatia envolvida na prática docente da parceira entrevistada, tanto nas observações que presenciei quando trabalhava na mesma escola, quanto presentes nos seus relatos.

Na minha prática eu acho injusto diferenciar um comportamento do outro, porque as vezes aquele aluno reage daquela forma porque tem uma família desestruturada, eu acho que temos que trabalhar autovalorizando todas as crianças e elogiar no coletivo, até na crítica. Porque eu já me senti o patinho feio da turma, mas a culpa não era minha, era da realidade que eu estava inserida, acho que até a vida favorece uns e outros não.

Dessa forma, percebemos a empatia envolvida entre as vivências dos tempos de estudante e que repercutem nas suas práticas, envolvida no jogo das emoções.

A educação afetiva para mim é isso, é empatia, é possível porque eu vivencio. Eu acho que ela é possível porque as minhas experiências de infância, se eu não tivesse vivenciado a empatia, talvez eu não fosse uma professora hoje, talvez eu tivesse reproduzido a vida da minha mãe. Eu acho que os momentos de empatia de professores comigo me resgataram de certa forma, a minha mãe passava o dia trabalhando, chegava em casa à noite, morta de cansada. Então as vezes a questão do carinho eu sentia falta e isso eu já recebi de professores. Eu sei que a professora não é a mãe, mas as vezes ela assume esse papel sem querer e eu não julgo porque é muito bom você não ter e receber e em muitas crianças você sente essa carência. Então, você não supre porque você é uma professora? Eu não consigo separar isso e eu acho que isso é produtivo, porque quando estamos felizes produzimos melhor, eu vou trabalhar empolgada, é como se fosse um empurrãozinho. E muitas vezes aquele aluno problemático é um aluno extremamente carente de um carinho, de um reconhecimento, de um elogio e isso muitas vezes transforma aquela criança, porque eu já vivi isso, eu já vi isso acontecer. Às vezes aquela criança já é marcada na Escola, mas depois dizem, ele gosta daquela professora, ele mudou. Mas ele mudou porque aquela professora tratava aquele aluno diferente.

Tais compreensões, fatos, questionamentos e reflexões, levantadas nesta dissertação, por vezes, podem exercitar a consciência sobre diversos conhecimentos e ângulos que apreendem algum sentido e significado para contribuir com a prática que se propõe a humanizar de forma afetiva e marcar a vida de estudantes. Analisamos que, durante a trajetória escolar das entrevistadas, a afetividade vivenciada contribuiu para o movimento de superação e resiliência e resultou em histórias que marcam a vida e as relações de discentes e docentes.

4.3 DISCURSOS EM TORNO DA PRESENÇA OU AUSÊNCIA DA AFETIVIDADE E AS PRÁTICAS QUE CONTRIBUEM PARA A EDUCAÇÃO QUE VISA HUMANIZAR

De acordo com a observação, os discursos das parceiras permeiam os contextos sociais, políticos e pandêmicos interdependentes, evidenciando a presença e ausência de afetividade e afetado as vivências de maneira positiva e negativa. Percebemos nas narrações, como a presença ou ausência de afetividade, influencia e interfere nesse processo educativo, remetendo-se ao encontro dos sentidos e significados atrelados as práticas pedagógicas que corroboram para a educação que visa humanizar e desumanizar. Nesse sentido, os relatos permeados de lacunas impedem o trabalho educativo mais afetivo, ajudaram para compreensão da análise de maneira significativa, aflorando a ausência de afetividade e os conhecimentos

adquiridos sobre as capacidades das práticas afetivas, contribuíram para responder as questões levantadas anteriormente nessa dissertação.

4.3.1 Lacunas que impedem o trabalho com a afetividade

Na nossa análise, a perspectiva de inclusão da educação humanizada, compreendida em Toro (2005), considera a dimensão da afetividade atrelada aos processos de desenvolvimento formativo do docente, para que de fato possa se incluir os sentidos e significados contribuintes em favor da vida e do cuidado com as emoções. Dessa maneira, ao abranger a afetividade nos processos educacionais, amplia-se o olhar para a formação que visa humanizar.

Assim, a afetividade na educação adquire um sentido e significado mais abrangente, sabendo que cuidar da vida e das emoções reforçam atitudes positivas no ser e, dessa forma, contribuem para a formação do pensamento e do comportamento. Faz-se necessário conhecer os processos do sentir para compreender o cuidar de si e do outro, numa perspectiva que transcende²⁵ compreensões dissociadas do eu, do outro, da sociedade e das relações educacionais, que ampliam o olhar para a vida como um todo. Nesse sentido, Toro entende que, para uma melhor integração desse ser no mundo, é crucial incluir a vida como perspectiva de educação. Assim, compreendemos que, para incluir a vida, as emoções e o cuidar, a dimensão da afetividade é participante dessa prática que visa humanizar.

Segundo Rubi, o trabalho educacional tem relação com o entendimento de que “a educação é um trabalho assistencial, nós professores trabalhamos de forma assistencial porque quando você trabalha de forma emocional você vai dar assistência em vários outros aspectos e não só na questão da educação”. Dessa maneira, analisamos que, segundo ela, a afetividade está dissociada do trabalho educativo de forma mais abrangente, no entanto, ela revela que não existe um trabalho efetivamente relacionado à afetividade na educação.

Não estávamos preparadas emocionalmente nem no período normal, imagine agora no período de pandemia! Acredito que deveríamos ter uma psicóloga atendendo cada professor e também os alunos. A escola não é preparada psicologicamente para acolher pessoas e isso há muito tempo. Eu acho que é uma utopia pensar que a educação será desse jeito um dia, mas podemos sonhar, e se esse sonho se tornasse real muitas famílias, crianças, e professores estariam vivendo de uma forma muito melhor.

²⁵ Compreendemos o conceito de transcender na perspectiva em Toro (1991), na Coletânea de textos de Biodança, como “[...] sentimento de ser parte da criação, [...] amor por toda a criação, sentimento de liberdade, desapego frente às opções de nossa cultura, ampliação e riqueza de percepção” (TORO, 1991, p. 437).

Em relação ao trabalho docente, analisamos que as forças que prevalecem influenciando a maneira de pensar e interferindo para a desesperança, de acordo com os depoimentos das parceiras, permanecem conduzindo a educação. Nos relatos das entrevistadas, identificamos que o sistema educacional deveria levar em consideração as questões que permeiam a consciência docente, a construção dos valores atribuídos culturalmente e a dedicação ao trabalho; e as lacunas que atravessam a ausência de aprendizagens atribuídas a sua responsabilidade, levantam uma questão relevante, para quem de fato caberia essa responsabilidade? Entretanto, ao mesmo tempo, quando verbalizando sobre a situação pandêmica, Safira atenta para outras questões:

Mas que possamos fazer a nossa parte, não o meu isoladamente e o resto que se vire, lutar por uma educação melhor, a começar por dentro da própria escola, eu não posso só ficar cobrando do macro quando o micro está com deficiência. Como eu falei anteriormente, tem coisas que podem ser resolvidas dentro da escola, com mais afetividade, compromisso. Enfim, precisamos continuar acreditando sim! Eu falo que estou desacreditada, mas sei que podemos fazer melhor e contribuir de alguma forma para a vida dos estudantes, todos tem o direito de progredir, sair da situação de miséria em que vivem, do ciclo de pobreza que se repete. Então, nós enquanto professores somos importantes nesse trabalho e é possível sim, que podemos mudar a vida de muitos ali ainda fazendo a diferença, dentro ou fora da sala de aula, porque quando lutamos pelos direitos dos alunos esbarramos em vários entraves, dificuldades e estresses, diante da má vontade e muitas vezes desanimamos, desacreditamos, mas que possamos sempre levantar a cabeça e continuar a jornada, dando o melhor de nós, que possamos em meio a tantos desafios, contribuir com pelo menos uma gotinha no meio do oceano, com o que fazemos, eu acredito nisso, poder lutar no micro em prol disso, e no macro ter consciência de votar, embora que são muitas as promessas políticas e na prática não acontecem.

Além disso, conforme vimos, a afetividade em Wallon e Vygotsky, dentre outros, quanto às percepções que transpassam o modo disciplinar e os muros da escola, são ações pedagógicas que envolvem empatia, solidariedade, amor, felicidade etc., e podem contribuir para potencializar as práticas que lutam para que esse sonho se realize.

Entretanto, analisamos que os contextos externos, afetados pelo sistema de força governamental revela seus interesses e necessidades permeados pela ausência de afetividade e contribuem para paralisar as práticas afetivas. Dessa maneira, refletir sobre o sistema de forças, as vivências experienciadas, reconhecer os estudantes como membros ativos da comunidade escolar, ter em mente aonde se quer chegar, contribuí para compreender que as necessidades dos docentes, podem ser diferentes dos estudantes e a forma de lidar com esse processo, estará atrelada à força da relação que se construiu mediante a afetividade, no jogo das emoções.

Levando em consideração, a necessidade, como perspectiva histórica e objetivo a ser compreendido nas práticas, para que se possa ser conceituada de várias ordens, Bock, Furtado e Teixeira (2002) questionam uma realidade social de sobrevivência sobre ela. Segundo a autora, a necessidade move os indivíduos para a transformação, que tem como objetivo alcançar a satisfação e, dessa maneira, gera-se um ciclo em torno dela.

A ação do homem sobre a realidade que, obrigatoriamente ocorre em sociedade, é um processo histórico. É uma ação de transformação da natureza que leva à transformação do próprio homem. Quando produz bens necessários à satisfação de suas necessidades, o homem estabelece parâmetros na sua ação com a natureza, o que gera novas necessidades, que também, por sua vez, deverão ser satisfeitas (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 90).

A autora acresce que, segundo Marx, a visão de mundo restringe o conceito de necessidade humana, associada com a necessidade individual e econômica, que recai sobre a sociedade como uma expressão alienada. Dessa forma, para Bock, Furtado e Teixeira (2002), a satisfação está voltada para valorizar o capital e não a produção das necessidades que potencializem e fortaleçam a consciência. Entretanto, o nosso estudo não se deteve somente a isso, a nossa análise não dissociou as necessidades voltadas para o sistema governamental capitalista, que reforçam o ser fragmentado, e corrobora com o mundo competitivo, individualista e egocêntrico. As práticas voltadas exclusivamente para esse âmbito de objetivos finais educativos estão atreladas aos interesses econômicos, buscando satisfazer necessidades voltadas somente para o capital que, a nosso ver, não contribuem para as práticas que visam o bem-estar social coletivo e as ações pedagógicas que visam humanizar.

Consideramos que esse é um fator de interferência sobre o pensamento docente que não compreende a afetividade e a dissociação do trabalho educativo, quando se sobrepõe o pensamento capitalista como supervalorizado para atingir os objetivos e metas educacionais. Dessa maneira, compreendemos que as necessidades estejam relacionadas com as produções somente individuais e visam a reprodução do capital, que sempre carece de algo e não se satisfaz.

Entretanto, a satisfação, segundo a abordagem sócio-histórica, e, no nosso entendimento, as necessidades compreendidas como não alienadas são as que potencializam as qualidades do ser e que visam necessidades ampliadas para o coletivo e o bem-estar social.

Nesse sentido, Rubi revela diversas situações vivenciadas nas escolas, envolvendo estudantes que passam fome e “infelizmente, não existe um planejamento, nem um programa eficaz e eficiente para a população que passa fome”. Além disso, os programas existentes não contribuem para capacitar cidadãos para ter uma vida mais digna e autônoma.

É algo trabalhoso, um trabalho de equipe do governo federal, municipal, estadual. Arrumar uma maneira não de dar o bolsa família e sim de capacitar pessoas para trazer o seu próprio sustento através do seu trabalho de forma digna. Distribuem o bolsa família na minha percepção, para calar a população, o mesmo fazem com o benefício assistencial que é dado para as crianças com algum tipo de deficiência, não assumindo a responsabilidade que é deles, dão um benefício de um salário mínimo, calam a boca da mãe, não estruturam a escola para que a criança consiga se desenvolver. A mãe se estressa, não leva o filho para a escola e fica com aquele filho doente, achando que o filho não tem capacidade de se desenvolver. É muito mais fácil para o Governo dar um valor X e você se virar, do que cumprir com a responsabilidade que é dele, mas eles não assumem. Então, se formos olhar e dizer, não vou fazer, não vou ajudar meu próximo porque a obrigação não é minha, você vai ver muita gente sofrendo e se você tem o emocional que não é equilibrado vai sofrer junto com a família. Então, prefiro ajudar e naquele momento, foi o que fiz, ajudei e ensinei a mãe a conseguir o dela para não ficar dependendo de bolsa família e nem precisar de mim.

Em relação a esse ensinar a família a ser independente da forma assistencialista, segundo Rubi, as famílias e os estudantes necessitam de políticas públicas que as incentive a desenvolver suas habilidades, para viver com mais dignidade. Segundo ela, enquanto isso não acontecer, os desafios na educação aumentam e a tendência depois da pandemia é piorar.

Acho que nós professores vamos enfrentar muitas dificuldades devido a desestruturação da educação. Então, à medida que o tempo vai passando as coisas vão piorando, não conseguimos ensinar para a criança, não somos o detentor do conhecimento, mas não conseguimos nem passar valores, porque as crianças de hoje em dia, não têm interesse em estudar, não tem nada na escola que as aprisione, como tinha na minha época. Eu era presa e amei as escolas, eu sou apaixonada por essa escola, nós estamos num ambiente que eu considero como a minha casa. Antigamente eu dizia que queria um lugarzinho aqui para ser enterrada. Para você ver o quanto sou apaixonada por ela.

Diante da vivência narrada por Rubi e levando em consideração a sua história de vida, observamos as lacunas que impedem o trabalho com a afetividade atrelados a desestruturação da educação para lidar com a evolução, as necessidades que permeiam o estudar frente aos interesses do sistema, os valores priorizados culturalmente, mas referente ao termo utilizado como aprisionamento subentendido, compreendemos que além da escola ser o local onde a entrevistada cresceu, a forma de envolvimento construído entre a parceira e os educadores que participaram desse processo na sua vida, contribuíram para compreendermos a paixão pela escola.

Dessa maneira, percebemos que a experiência vivenciada pela parceira amplia a visão sobre como é ser e conviver na periferia, concomitantemente, trabalhar em escolas periféricas lhe ensinou sobre “o cuidar em todos os sentidos e aspectos cognitivos e emocionais, contribuindo para a vida”. Nesse aspecto, observamos a afetividade atrelada a empatia e especialmente ao amor, uma vez que, a palavra afetividade, para ela, significa:

Amor, é entender o outro, é se colocar no lugar do outro. Porém, é muito clichê esse negócio de dizer que se coloca no lugar do outro, mais eu acho que assim você consegue compreender melhor o outro, o que se passa na cabeça do outro, você consegue sentir a dor do outro. Você não vai conseguir definir exatamente o que ele está sentindo, não tem como, porque a sua dor, é sua dor, mas podemos mensurar essa dor e tentar aliviar. Afetividade é uma troca, é uma junção de coisas, que todas juntas significa amor.

Rubi relata que traumas emocionais na escola causam aversão para determinadas questões sociais e conteúdos educacionais e, se não houver uma interferência afetiva, há um bloqueio. “A parte socioemocional se transforma em um transtorno para a vida toda”. Além disso, ela acrescenta que, na sua vivência a questão socioemocional, esteve sempre afetada. Dessa maneira, compreendeu que quando apreendemos os processos que desenvolvem a consciência reflexiva e de como exercitá-la para lidar com as situações, levamos as crianças também e esse exercício que acaba por se tornar uma prática para toda vida.

Outrossim, para desenvolver a consciência reflexiva, faz-se necessário uma abordagem e, assim, a afetividade exerce um papel crucial que pode contribuir com os docentes para reconhecer os estudantes como seres ativos e humanos únicos.

Sim, porque a educação afetiva é olhar para o outro como o outro realmente é, ser humano, com capacidades, habilidades e limitações, você consegue fazer isso. Ter esse olhar é papel dos professores, saber a história de vida de cada criança para poder trabalhar essa questão da afetividade.

Conforme os depoimentos das parceiras entrevistadas, além das práticas vivenciadas que afetam de forma negativa os estudantes, a educação não capacita para lidar com as situações concretas vivenciadas e que envolvem a formação. Destacamos, no relato de Rubi, o porquê a prática pedagógica se distancia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das competências socioemocionais. Na visão dela, isso acontece:

Porque nenhuma formação aborda esse tema e o que a BNCC preconiza é totalmente diferente do que está estabelecido dentro das redes de ensino que

eu trabalhei. O que está escrito é muito difícil de ser colocado em prática pelos professores porque o entendimento é diferente. É como se fosse, o problema social é social e não tem nada a ver com educação. O problema da educação está voltado para as formações que se preocupam com o trabalho cognitivo das crianças e não para entendê-la como um todo, para olhá-la como um sujeito que precisa de diversos cuidados.

Da mesma forma, analisamos pontos em comum no depoimento de Safira, relacionado aos fatores que interferem na prática afetiva, em que as competências socioemocionais, apesar de serem citadas na BNCC, não conseguem chegar até a escola, o professor e o aluno, no entanto, se valoriza e prioriza as avaliações, mas nem mesmo as parceiras compreendem o sentido desses números avaliativos para a educação que necessita de aprimoramentos.

As formações só se preocupam com leitura e escrita, não trabalhamos com o emocional nem deles nem nossas, nem para temas transversais. As avaliações são secas, infelizmente a educação só tem esse olhar e o outro lado fica a desejar que é tão importante. Eles recolhem essas avaliações, devolvem os números e eu pergunto, o que fazemos com isso agora? Virá alguma ajuda? Algum retorno? Então, para que serve? Julgar um estudante por uma prova eu acho muito perigoso e a escola é vista, como se todos não estivessem trabalhando, ela está falhando. Então, na minha concepção, essas avaliações não contribuem em nada para a educação. E quem garante que naquela escola os estudantes aprenderam de fato?

Levando em consideração essas reflexões, para compreendermos concepções que regem a maneira que se avalia a educação, Jade vem contribuir com sua percepção sobre a maneira que os docentes avaliam os estudantes:

Totalmente fora de nexos, na minha concepção surreal, a nossa escola é avaliada de uma forma que não se respeita nem a diversidade das comunidades, porque cada comunidade tem sua história, num contexto diferente umas das outras e isso não é respeitado, se avalia como se fosse somente um perfil para uma rede, um Estado. As avaliações são mal elaboradas, não se respeita a realidade dos alunos e sem falar que existe o fator emocional, às vezes você pode estar preparada, mas o nervosismo reflete naquele momento de pressão. Um exemplo disso é a prova do Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN), eu posso até saber dirigir, mas a pressão do momento me abala, a mesma coisa é com o aluno. Já vi momentos das crianças suando porque vão fazer uma provinha e querendo ou não, o fator emocional afeta o momento.

Ainda por cima, muitas vezes a Escola recebe um resultado que não condiz com a realidade, então, é um tipo de avaliação que vai de encontro até com o que acreditamos, é como se fosse uma fase eliminatória.

Considerando a maneira como se preparam os estudantes para as avaliações, percebemos que elas contribuem para formação e inserção de trabalhadores no mercado de

trabalho. Nesse sentido, Ferreira (2022), deixa suas contribuições a respeito das ideologias do taylorismo-fordismo e o gerenciamento científico que reverberaram no século XIX, que contribuíram para a evolução da lógica do mercado e ainda constituem a ideia de formação dos estudantes, unicamente voltada para obter sucesso nessa área de trabalho. Outrossim, diante da exigência expressiva que exerce a pressão social e, concomitantemente, a educacional, compreendemos que, suprime-se o desenvolvimento da consciência crítica, quando as práticas focam somente em um cenário formativo voltado para a necessidade do sistema de mercado.

O autor critica as ideias de Frederick Taylor como uma “ciência sem qualquer consciência e, por isso, falsamente neutra, voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, para a formação conteudística” (FERREIRA, 2022, p. 58). Essas ideologias consideradas como naufragadas, diante de inconsistências contextuais e socioemocionais, deixaram suas marcas para os contextos contemporâneos.

Nesse cenário, compreendemos que a prática docente enfrenta graves desafios educacionais e socioemocionais e, quando guiada por pensamentos positivistas tradicionais voltados para o capitalismo, negligencia a consciência socioafetiva, em nome do poder econômico. Dessa maneira, a consciência docente não consegue dialogar nem ampliar o olhar para a importância da vida em sociedade, as perspectivas de futuro, bem como não encontra sentido para modificar ideologias solidificadas.

O autor acresce ainda que, “uma escola disciplinar é menos um local onde se aprende com prazer”, nela o “projeto político-pedagógico, cujo objetivo central é acelerar o crescimento, são ignorados elementos da condição humana, tais como os emocionais, e são intensificados elementos dito cognitivos” (FERREIRA, 2022, p. 60).

Dessa maneira, compreendemos a ideia de disciplinaridade e pensamento positivista atrelada a não compreender o outro e o contexto inserido. Essa particularidade, é construída através da urgência social do mercado, que visa atingir regras e metas sem diálogo, sem levar em consideração a natureza humana, pois ela, “é fruto de uma visão de mundo, de escola, de ser humano, fundamentada no pensamento positivista” (FERREIRA, 2022). Assim, compreendemos como a educação contribui para a formação do ser fragmentado.

Nesse sentido, as questões históricas, sociais, políticas e educacionais, perpassam pelo campo das ideias positivistas, corroborando para aquisição de uma naturalidade que atinge um consenso, acomodando a sujeição e o comodismo e, dessa maneira, a classe dominante permanece dominando (GRAMSCI, 1982).

Analisamos a dualidade entre os aspectos afetivos e a maneira que a educação prioriza e sobrepõe avaliações, conteúdos e ideologias, acima de práticas afetivas, quando paramos para

analisar a fala de Esmeralda, compreendemos que é permeada por constrangimentos, conflitos e contradições na prática educativa que insere a afetividade nas suas práticas. Assim, pela sua “maneira de ser, então arrumamos muitos inimigos, muitas pessoas contrárias, oposição a gente”. Suas palavras referem-se à postura assumida contra o sistema de ideais positivista, que se estende ao pensamento docente nos espaços educacionais em que ela esteve inserida e que não correspondem à prática que pode contribuir para potencializar as práticas afetivas que visam humanizar.

Nesse sentido, vale salientar, Ferreira e Acioly-Régnier (2010, p. 25), conforme vimos anteriormente, as ideias positivistas foram infiltradas na educação e a afetividade é vista como não relevante, marginalizada ou polarizada para justificar as dificuldades em lidar com aqueles que rompem as barreiras das regras escolares. Destarte, Bock, Furtado e Teixeira (2002) compreendem que a sociedade exerce o papel de compelir e deprimir as emoções, em detrimento de interesses e necessidades exclusas.

Uma vez que, segundo Galvão, a visão walloniana revela que a relação da afetividade com a educação envolve contradições e reflexões, no tocante aos objetivos e metas traçados pedagogicamente.

Ao contrário do que propõe a tradição intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da educação. Considera-a, ao contrário, meio para a meta maior do desenvolvimento da pessoa, afinal, a inteligência tem status de parte no todo constituído pela pessoa (GALVÃO, 2007, p. 98).

Nesse sentido, a visão pedagógica walloniana e a base afetivo-volitiva, em Vygotsky, nos transporta a metas que envolvem a afetividade de forma mais abrangente e a compreender a dualidade entre o ser feliz e o conhecimento racional dissociados da educação e, dessa forma, motivadores de conflitos e contradições ideológicas no ambiente escolar.

Por isso, se faz necessário desconstruir pensamentos embasados em opressão, tristeza, egos e egoísmos, para enxergar o que há por trás de ideologias positivistas e compreender o porquê em recusar a educação afetiva. Além disso, compreendemos que, quando o pensamento docente positivista se solidifica perante as práticas é desperto, ele se move para criticar, por não as compreender ou por não ter abertura para aceitar tais desconstruções de pensamento.

Decorrendo sobre as práticas e investigando os desafios vivenciados, atrelados ao ser sócio-histórico, é válido destacar alguns questionamentos, levantados por Esmeralda, sobre a relação de poder no lugar que a pessoa ocupa e os processos que perpassam sobre a mudança

de comportamento do professor/professora que está gestor/gestora e contribuem para o adoecimento socioemocional.

Eu preciso também entender, o porquê o ser humano mudar tanto assim? Será que para se sustentar na gestão? Para se sustentar daquele valor que está recebendo? Para ter o poder? É porque o poder corrompe em vários eixos! Eu fico pensando é para ter aquele poder? Deter o poder daquela escola? O valor que recebe a mais, tem importância na vida financeira? Ou é por que a pessoa já é daquele jeito mesmo? Pensam mesmo de acordo com o sistema ou já tem dentro de si? Então, eu penso muito nisso e quero falar sobre essas coisas!

Revela, inclusive, que pretende incluir no seu doutorado a gestão afetiva:

Eu quero falar sobre isso, afetividade, talvez eu até utilize sua dissertação, já andei olhando e quando vou para um congresso, para uma conferência de educação, seminários, eu procuro mais aqueles professores que falam mais sobre isso, assistir as palestras, nesse sentido, para eu fortalecer esse tema, porque eu acho que é um tema que muita gente deseja, mas poucos falam e muita gente deseja quando está em sala de aula, mas quando se volta para a gestão muda!

Segundo Esmeralda, as lacunas existentes influenciam e interferem no desenvolvimento da afetividade. Uma dessas lacunas é a forma com que os documentos que regem a educação não aderiram à realidade da prática educativa, de forma abrangente.

É muito bonita a escrita na BNCC, mas a prática, não digo dos professores, mas do sistema é muito diferente. É assim, o sistema quer que a gente utilize as competências socioemocionais para com o aluno, mas eles nunca usam nem conosco, nem para os alunos. Então, a algo estranho, errado! E até chegar à escola existem lacunas para isso acontecer e deveria ser pensado de outra forma. O ensino mais humanizado.

Dessa maneira, na nossa análise, percebemos que a afetividade não é discutida nos ambientes formativos e nos ambientes que reúnem os educadores. Nesse sentido, expomos, neste estudo, que a sua inserção traria contribuições, se aprofundada no âmbito educacional. Portanto, compreendemos que a exclusão de afetividade na educação, contribui para práticas educativas que não se interessam pela natureza humana e acabam por reforçar a concorrência, intransigência, intolerância, desafeto..., entre crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como na forma como os educadores encararam os desafios e se comportam nas relações com o outro e com o mundo.

Analizamos que a ausência de afetividade causa situações em que não se reconhece os estudantes como membros ativos da comunidade escolar. Segundo Esmeralda, alguns docentes, “não conhecem os estudantes. Até porque a falta de afetividade e de tempo, diante de tanta opressão para determinadas situações, reduzem o tempo de participarmos da vida do aluno”. Esmeralda refere-se à falta de conhecimento, de tempo e de participar da vida do aluno, atrelados a outro aspecto que vai além da prática docente: a formação de professores e os sistemas que corroboram para oprimir as práticas afetivas que visam humanizar. Segundo ela, mesmo introduzindo as disciplinas de psicologia I e II nos cursos formativos, a pedagogia não trata das questões significativas para a prática dos que estão no chão das salas de aula e que paralisam as ações perante as realidades vivenciadas pelas crianças e os educadores em formação.

Quando concluímos os estudos, chegamos nas escolas cegas. Quando entrei na sala de aula, era a primeira série, tinha uma criança totalmente apática da sala de aula, e eu fiquei impressionada com aquele aluno, quando procurei a coordenação da escola, a coordenadora disse: Sabe o que aconteceu? Essa criança estava na mesa do bar com o pai e assistiu o pai morrer assassinado! Então, desde aquela época que ele é assim!

Nesse sentido, analisamos que para compreender os contextos, que envolvem muito mais que entrar e sair das salas de aulas, professores e professoras que percebem comportamentos agressivos e fragilidades socioemocionais nas crianças, modificam seu olhar, produzindo sentidos e significados atribuídos à afetividade atrelada com a prática docente, visa contribuir com o ser ativo neste mundo. Dessa maneira, Esmeralda questiona a forma de tratar a fragilidade emocional da criança na escola como algo banal e, num passe de mágica, como se sozinha, ela própria, fosse capaz de superar traumas: “acordei, agora eu irei aprender, é assim? Então, eu percebo que o Governo não está interessado na qualidade de vida nem dos alunos, nem nossa. E isso me deixa muito doente! ”.

Dessa maneira, analisamos que a criança que vivencia violência, atrelada à ausência de um Estado que não investe numa estrutura socioafetiva educacional, contribui aumentando a lacuna para lidar com as emoções e sentimentos de discentes e docentes. Nesse aspecto, compreendemos que, para ampliar reflexões sobre a consciência política afetiva, e maneiras de se contrapor e não se submeter a injustiça de várias ordens, implica numa postura desconstruída, reflexiva que reconhece ações pedagógicas que visam estereotipar socialmente as infâncias, deixando marcas nos traços identitários que repercutem na vida adulta, impedindo a evolução

socioemocional e cognitiva, afetam negativamente a consciência política afetiva dos envolvidos e, conseqüentemente, o desenvolvimento das relações sociais e educacionais.

Diante das realidades contextuais, destacamos que violências de várias ordens, vivenciadas nas escolas públicas, preocupam Esmeralda.

Eu vivi algumas situações na Escola Santa Teresa tristes, com os alunos que para comer precisava tirar do lixo, então, isso me dói muito! Eu tive dois alunos gêmeos que a mãe e eles tinham que ir ao lixo para poder comer, e isso, atinge e adoce muito a gente. E nessa mesma sala, outro aluno que o pai é pedreiro, mas é jogador que gasta dinheiro, jogador de bicho, a mãe das crianças precisava vender água nos sinais e deixava as crianças sozinhas. Então, muitas vezes as crianças iam para a escola com fome, sem comer nada e totalmente desligadas. Uma situação bem difícil para as crianças, e eu vivi essa situação. Um dia, uma delas desmaiou e caiu debaixo da mesinha e era fome! Isso a gente enfrenta na sala de aula e não é com um aluno somente, são com alguns alunos.

Identificamos, nas falas das entrevistadas, que as questões políticas sociais, mesmo que subentendidas como separadas do trabalho educativo, permanecem como uma lacuna interferindo na prática docente de forma efetiva. Dessa maneira, conforme os relatos das parceiras, os aspectos políticos contribuem para lacunas educacionais e ressoam diminuindo a potência afetiva e concorrentemente elevando os afetos negativos. Nesse sentido, Jade menciona que o sistema político corrobora para desmotivar os profissionais de educação e aflorar o sentimento de desacreditar no futuro melhor.

Eu ando desacreditada por conta do sistema político, eu não consigo enxergar melhoras, eu vejo que a situação só vai piorando e em tempos de recessão tira-se do professor direitos e os descontos recaem nos salários. Tudo isso desmotiva o professor e o professor desmotivado, o que vão levar para a sala de aula?

Concomitantemente, é destacado no relato que parece haver um hiato para tal realização, pelo fato de que a fundamentação nos princípios básicos da justiça, reconhecimento do trabalho educativo, tem encontrado entraves para sua efetivação. Desse modo, percebemos a desmotivação atrelada aos interesses da classe docente, mas também atrelada a consciência que luta e se preocupa com o bem-estar dos estudantes. Sabendo que sua ação pode proporcionar mudança de vida significativa, Jade relata:

Como eu falei no início, quando eu entrei nas escolas eu queria mudar a realidade das crianças, eu também queria que elas conseguissem mudar, eu penso também que, mesmo sem esperança de melhoras para a nossa profissão,

ainda somos os que fazem a diferença para as crianças e se não conseguimos conscientizar para que no futuro elas não sejam manipuladas como estamos vendo muitos serem agora, trazer um senso mais crítico de suas realidades para fazer a diferença, o que vai ser do futuro do país?

Então, diante de tudo isso, é lutar, para que os nossos alunos possam fazer a diferença. Porque mesmo eu pensando em soltar a mão eu não consigo, então, vamos segurar nossas armas até o fim.

Dessa maneira, reconhecemos que ações políticas impactam as gerações futuras e modificam as perspectivas diante das injustiças vividas e violência de várias ordens. Reiteramos que, a escola não está dissociada das violências produzidas e reproduzidas em seus próprios espaços educacionais. Nesse sentido, Botler (2020), defende a escola como um lugar propício para resolver conflitos de maneira não violenta, por meio das relações que levam em consideração a sensibilização que contribui para a transformação social. Nesse aspecto, a partir das entrevistas, e do entendimento da influência e interferência do contexto político, é possível pensar a escola e a afetividade como contribuintes para a comunicação não violenta, empatia e respeito que visam a resolução de conflitos.

Dessa maneira, compreendemos a prática pedagógica política afetiva, quando se percebe e reflete sobre ações não violentas, procuram dialogar visando minimizar situações vivenciadas dentro dos espaços escolares, contribuindo assim, para a transformação de comportamentos.

Sabendo que, perante as realidades socioeconômicas, as limitações se restringem, no que compete o esforço para o não agravamento dos problemas educacionais sobre os estudantes, Safira revela que o relacionamento afetivo entre estudantes e educadores tende a levá-los a reflexões, considerando as experiências vivenciadas e que não lhe fizeram bem durante a trajetória educacional, a falha estrutural da educação afetada reflete nos processos e trajetórias educacionais.

Diferentemente, um outro professor me marcou negativamente, foi justamente o que me reprovou em matemática, ele tinha um bigodão e era carrasco, ele já reprovava antes da recuperação, e dizia, você não tem mais jeito. Todos tinham medo dele, ficávamos sentados, esperando por ele, depois que escrevia o conteúdo no quadro, achava que estava abafando, se você entendesse bem, senão, ele chamava no quadro e você tremia de medo, mas ele falava assim, isso aí é mais fácil que beber água, quando errávamos era uma tortura, que mal exemplo de educador. Mas tudo isso foi importante para o meu futuro, eu nem imaginava que iria trabalhar com educação. Ele praticamente zombava de nós, tínhamos medo só de saber que era aula dele, e ele tinha prazer de reprovar, então, muitos eram reprovados e eu até hoje tenho dificuldade em matemática, ele achava que ser professor era isso, quem não aprendesse com ele era considerado burro e ele tinha orgulho de ser o professor de matemática.

Então, todos tínhamos medo só de pensar que no próximo ano iríamos estudar com ele. Mas estudar na mesma escola sendo uma reprovada era uma vergonha, apesar de ser considerada uma boa aluna.

Nesse sentido, compreendemos que há também situações educacionais que estimulam comportamentos que geram violência física e simbólica e se transformam em experiências negativas, desvinculadas da vida com o outro. Dessa maneira, quando a prática docente não está atenta ao cuidado com o outro, o sofrimento, o bullying, a exclusão e o menosprezo inculcam imagens que acompanharão uma vida, na crença de que incapacidades, incompetências e fraquezas são de natureza própria e, portanto, pouco podemos contribuir para modificar sentimentos e emoções que se solidificaram, sem acesso a tais conhecimentos.

Desse modo, estudar a relação educativa, a partir do jogo das emoções, envolve uma identidade fortalecida, a conscientização primeira do docente no processo educacional, que reflete sobre as desigualdades, injustiças, diferenças, violências e, de maneira consciente, sabendo de suas limitações, amplia o olhar para possibilidades viáveis, deixando contribuições que visem futuramente superar essa realidade sentida no chão da sala de aula. Conscientes de seus ideais, têm em mente as práticas pedagógicas positivas como meta de vida educacional que envolve interesses, necessidades e o desejo para fazer acontecer. Segundo Jade, a educação afetiva é transformadora.

Eu acredito que a afetividade dentro da escola é transformadora, ela faz toda a diferença. Se você parar para pensar, quantas pessoas tem uma história relacionada a isso, em que o aluno era malcomportado e o professor tomou atitude e o tratou diferente, essa empatia, afetividade é transformadora.

Destarte, para ampliar a compreensão das práticas pedagógicas positivas que inserem a afetividade na educação que visa humanizar, Vygotsky não chegou a uma definição completa para as emoções e as motivações para a educação: o autor as trata de forma articulada na base afetivo-volitiva para compreender desejos, necessidades e interesses como fatores que influenciam e interferem na dimensão afetiva.

Assim, a base afetivo-volitiva compreende desejos atrelados às necessidades. Nesse sentido, entendemos que desejos e necessidades são molas que impulsionam a afetividade e a prática docente, sabendo disso, inclui, nos processos, dinâmicas envolvidas em desejos e necessidades dos estudantes e os leva em consideração quando desenvolvem a escuta afetiva para compreender que, dessa maneira, agregam conhecimentos sobre o mundo ao qual estão

inseridos e envolvidos. Nesse sentido, Freire vem corroborar para compreendermos o processo que está atrelado à escuta docente e a maneira de comunicação.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem, de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996, p. 117).

Em relação às necessidades, Leite traz sua contribuição para compreendermos como a consciência docente pode processar essas dinâmicas envolvendo a afetividade numa correlação, estimulando a ação que entende esse processo atrelado à necessidade dos estudantes.

A correlação das necessidades com as emoções e os afetos são partes integrantes da esfera motivacional humana. As necessidades conscientes ou não, naturais ou culturais, materiais ou espirituais, pessoais ou sociais, impulsionam as mais variadas formas de atividade do homem, que irão garantir a sua formação, existência e desenvolvimento como [...] indivíduo (LEITE, 2005, p. 67).

4.3.2 Capacidades da afetividade

Percebemos a integração da afetividade com as práticas pedagógicas quando compreendemos o desenvolvimento das capacidades a que todas as entrevistadas se referiam.

Analisando o trabalho pedagógico das parceiras, observamos que as suas práticas envolvem uma parceria com as famílias. Segundo Rubi, a relação necessita ser construída no dia a dia, num jogo de conquista e na forma de amizade, pois a família não conhece o trabalho realizado pelo professor e isso dificulta a integração. Então, convidar as famílias para participarem das situações vivenciadas na escola é primordial para a prática pedagógica. Entretanto, segundo ela, em algumas escolas, esse trabalho é complexo, pois depende também da maneira que a gestão olha para essa relação entre professores, a família, a educação e apoia essa integração.

Rubi tem a escola que passou parte da sua infância e adolescência como referência de educação e de família, atribuindo um significado à prática docente de algumas professoras que marcaram a sua trajetória de vida, refletida hoje na professora que se tornou. Ela relata, olhando em volta para a escola onde acontecia a entrevista, que essa escola “dá esse suporte com ensinamentos extras”. Em relação a esses ensinamentos extras, ela revela:

Aqui eu tive tudo, tive carinho, tive afetividade, tive preparação, eu possuo uns cinquenta diplomas na minha casa e tudo que eu aprendi aqui dentro eu não precisei ir para longe, essa escola realmente tem estrutura que capacita você para se desenvolver.

Segundo Rubi, essa escola deixou marcas afetivas que contribuíram para o seu desenvolvimento, mas não somente a escola, com a avó aprendera que o amor e o respeito são fundamentos para a vida toda. E, na escola, esses valores foram reforçados e agregados a outros, inclusive a importância da união dentro dos espaços para as relações educacionais. Assim, os valores vivenciados atualmente permeiam sua prática: “respeito, união e o amor. Valores que preparam a criança para a vida”. Como resultado do que foi apreendido com a avó e na escola, Rubi enfatiza que recebeu:

Educação em todos os sentidos, eu digo que se não tivesse essa escola na minha vida, talvez hoje eu não fosse a pessoa que eu sou, porque a estrutura dessa escola era realmente preparar para a vida, tanto é que nas aulas de artesanato se você não se desenvolvesse cognitivamente, você tinha uma profissão. Além disso, eu achava imprescindível essa história de coletivo, o respeito e o amor, eu vivi muito isso desde a infância. Eu sempre vivi tanto no coletivo, que eu acho que isso marcou a minha vida, a questão do amor.

Rubi descreve que a sua prática é voltada para reflexões que envolvem as ações coletivas, a empatia, a confiança e o respeito. Segundo relata, ela é testemunha de muitas experiências negativas e, diante disso, revela que tratar as crianças com violência verbal as afasta do ambiente escolar.

Como eu já contei lá no início, no momento em que todo mundo me agredia e eu agredia todo mundo, surge uma pessoa que conversou comigo de forma tranquila e me fez entender que aquele momento eu agi de forma errada e hoje eu levei aquele momento para minha vida. Então, hoje eu levo essa reflexão também.

Conforme os relatos e observações feitas durante o tempo que passei analisando as ações pedagógicas da parceira entrevistada, a afetividade está envolvida nas suas práticas e, uma vez que Rubi revela conhecer cada criança e sua família, perante as dificuldades, a prática pedagógica é voltada para pensar sobre as questões que permeiam as realidades, olhando as possibilidades para ajudá-las e passando adiante para que outras professoras contribuam também.

Em relação às expectativas para a educação, Rubi revela que sonhar é necessário para sobreviver, mas é um sonho difícil de ser realizado, pois ela acredita que:

Um dia as Escolas públicas sejam capazes de cuidar das pessoas como um todo, para serem cidadãos, e não simplesmente um depósito de conteúdos que não faz sentido para a criança, pois assim, elas não se interessam para aprender.

Analisamos as palavras da parceira Esmeralda, sobre a sua prática pedagógica, em que, apesar dos conflitos pedagógicos vivenciados, a presença de afetividade resiste, atrelada aos princípios humanos, para os quais a parceira entrevista defende:

Que os alunos sejam felizes dentro da sala de aula e dentro da escola, e por essa maneira de ser, então arrumamos muitos inimigos, muitas pessoas contrárias, oposição a gente, porque eu não concordo com as determinações do sistema, eu não concordo não é com cem por cento, tem algumas coisas que precisamos respeitar, mas as determinações para os estudantes e até para nós mesmos, eu acho que tem que ser flexível, porque somos seres humanos e precisamos ser feliz, o ser humano precisa ter conhecimento, mas precisa primeiro ser feliz!

De acordo com os relatos de Esmeralda e analisando as suas práticas pedagógicas, percebemos o ser flexível atrelado a pedagogia humanizada e ao priorizar ideologias para que os estudantes sejam felizes, experimentem o amor nas relações educacionais, segundo ela, faz-se necessário encarar confrontos. Sabe-se que, não é tarefa simples reafirmar o compromisso socioafetivo, que leva em consideração, as práticas pedagógicas que inserem a vida de forma abrangente, incluindo a empatia, felicidade, solidariedade, o amor..., as práticas pedagógicas, mas consciente de onde se quer chegar, a influência e interferência da afetividade mediante suas contribuições para a educação que visa humanizar, fortalece os argumentos para enfrentar conflitos, contradições e os desafios vivenciados na educação.

Segundo Esmeralda, a afetividade representa o “amor, é ter aproximação, ser carinhosa, fazer com aquela pessoa aprenda sem ter muito esforço, tudo isso, eu acredito que é o significado de afetividade”. Diante disso, analisamos que a afetividade, para Esmeralda, significa amor, aproximação e carinho, que perpassaram sentimentos e emoções vivenciados durante sua trajetória de vida e que, de fato, estavam envolvidas no trabalho docente, conforme a análise na entrevista e durante as observações nos anos de convivência diante das propostas pedagógicas que vivenciei e percebi na Escola Santa Teresa.

Analisando também as palavras empregadas, “aprender e esforço”, observa-se que a prática docente de Esmeralda, não vê a aprendizagem como um fardo para estudantes. Nesse sentido, compreendemos que o esforço e o aprender estão presentes nas práxis docentes, no entanto, quando se insere a afetividade aos termos e práticas mencionados, no nosso entendimento, despertamos o prazer de conviver e o fazer pedagógico, encontrando um sentido e significado para viver a educação.

Nesse aspecto, analisamos que Esmeralda percebe a importância que atitudes afetivas têm na prática docente, contribuindo para o desenvolvimento emocional e da inteligência dos alunos. Assim, revela que uma educação afetiva é possível:

Se dentro da escola tiver uma educação afetiva, e essa afetividade tem que ser além dos muros da escola, e eu acho que é quando a escola entender isso, quando o sistema entender isso e deixar a escola com autonomia para isso, eu acho que vamos ter uma bela educação, uma educação com valor.

Esmeralda, diante dos desafios educacionais, destaca que a sua prática docente, começa conhecendo as famílias e a comunidade e nessa relação, descobre-se que a comunicação é possível.

A comunidade é fácil de conversar, é rotativa, hoje podem estar aqui, amanhã estão distantes, se mudam muito, porém, é uma comunidade que se a gente souber conversar e falarmos com o coração, as famílias, entendem tudo! Quando falamos do coração para a boca, eles e elas conseguem entender tudo que falamos. Então, não é uma comunidade ignorante, é uma comunidade aberta ao entendimento.

Analisando a relação de entendimento entre Esmeralda e a família, o “falar do coração para a boca” significa conhecer e processar as histórias dos estudantes de forma afetiva, levando em consideração, sentimentos e emoções. Analisamos que isso inclui a afetividade e contribui para dar sentido e significado às práticas educativas que visam o diálogo para construção da conscientização.

Incluir as famílias no processo educativo significa dizer que educação é inclusão participativa para a vida dos cidadãos, interferem e influenciam os comportamentos dos estudantes e movem as relações. Nesse sentido, vale destacar o relato de Esmeralda, que descreve uma experiência vivenciada em outra rede municipal:

Eu trabalhava no anexo, era só de educação infantil e a gestora trabalhava na sede com o fundamental. Mas, ela fez uma reunião na sede com os pais das

crianças, criticando o meu trabalho, com o intuito de me afastar da escola. Sabe o que foi que os pais fizeram? Se levantaram e falaram a meu favor, disseram a senhora não pode falar da professora não! A professora ama nossos filhos!

Esse acontecimento, não só a favor da professora, mas da sua prática educativa que envolvia o amor na relação educativa, revela a sua força, na medida em que, na nossa análise, a construção do vínculo afetivo mobilizou as famílias, perante a reunião com a gestora, a confrontarem a imagem que estava sendo criada e a não caracterização da realidade vivenciada na relação entre as crianças, Esmeralda e as famílias.

Segundo Esmeralda, para construir essa relação, faz-se necessário atentar para os contextos e perceber a educação de forma abrangente. Nela, Esmeralda observa que, parte das crianças que estudam na escola pública, “uma grande porcentagem vive numa situação muito precária”. Diante da precariedade social, analisamos que a parceira entrevistada, amplia seu olhar para “compreender as famílias, compreender a situação dos pais, sabemos que aquela situação familiar não é a situação que elas desejavam, é a situação que os Governos proporcionam”. Dessa maneira, o olhar para além dos muros da escola revela a consciência pedagógica crítica do ser professora, no modo como a educadora interpreta as situações educacionais.

Analisamos que a vivência de Esmeralda é uma construção de vínculos afetivos, que estão a todo momento desafiando as relações sociais, educacionais e a sua prática docente. Dessa maneira, observamos que Esmeralda ao enfrentar essas situações, reflete a consciência pedagógica crítica, política afetiva, assumindo uma postura e compreendendo o seu papel de educadora, na forma como ela interpreta o mundo e reflete sobre a prática pedagógica.

Nesse sentido, a prática docente de Esmeralda desvela que, faz-se necessário a desconstrução do pensamento positivista que prioriza disciplinar – ensinando desde pequenos a ficar em fila ou concorrer para ganhar algo em troca – para ela, tais práticas, significa discriminar as crianças, como sendo uma forma encontrada de prepará-las para o mundo lá fora. Outrossim, segundo esse depoimento, percebemos que as práticas adquirem um significado e refletem o pensamento docente que atenta para ações que ocultam a disputa e a competitividade nas crianças. Dessa maneira, portanto, faz-se necessário refletir e compreender como as inter-relações educacionais permeadas pelo pensamento que internalizou e supervalorizou práticas que se distanciam da afetividade e que visam desumanizar afetam estudantes através das relações vivenciadas no cotidiano escolar.

Segundo Esmeralda, “a escola é unidade, quando conhece e une as pessoas para formar cidadãos realmente. É ter um entendimento interpessoal”, e para os docentes compreenderem “a importância de lutar pelos direitos de todos”, para ela, ter o entendimento interpessoal é considerar o diálogo nas relações e na prática pedagógica como uma forma positiva para mediar e lidar com os conflitos entre os estudantes.

Eu sou uma professora conciliadora, e eu vejo que dá certo, entre um e dez, eu acho que nove e meio dá certo! O sentimento que eu acho que eu demonstro é que eu tento ficar natural, que pode acontecer com os seres humanos, que o professor pode resolver aquilo ali, através do diálogo.

Tendo em vista que diálogos promovem, face a face, uma aproximação emocional e física no ambiente educacional para mediar conflitos, as práticas que elaboram trabalhos de influências positivas em equipe fortalecem as relações, os vínculos, os valores, as motivações, o diálogo, a autonomia, a cooperação, etc. Dessa maneira, analisamos que, perante as diversidades vivenciadas, as promoções das interações nas rodas de conversas são vistas como motivadoras do processo facilitador dos problemas educacionais e das aprendizagens.

Em relação as crianças com dificuldades de se relacionar e de aprendizagem, a prática pedagógica de Esmeralda revela que, para compreender como a criança pensa e age, o educador necessita saber como se aproximar do meio que a criança vive. “Eu chego mais perto da família, do pai, da mãe, se não tem pai, a avó, o avô, tio, algum familiar. Para entender o que aquela criança tem, eu vou buscar lá com eles”. Dessa maneira, o que envolve a base afetivo-volitiva, expressada, na maioria das vezes, pela palavra oculta, implica compreender o que está encoberto nas relações, entre os significados e sentidos atribuídos às questões relacionadas com vida em sociedade e atreladas às práticas educativas, visando fortalecer as relações e as aprendizagens.

Segundo Esmeralda, na medida em que “o docente busca evoluir, ele se esforça para estudar e perceber o mundo egoísta, individualista e egocêntrico em que se vive”. Nesse sentido, ampliar o olhar para os acontecimentos e as metas que propõem a educação, podem contribuir para desenvolver a consciência socioafetiva de professores e professoras refletidas nas práticas pedagógicas.

O que eu dou mais valor não é nem conteúdo. Quando eu vejo meus alunos felizes, ‘Professora eu gosto tanto da escola! Eu gosto tanto de estar aqui!’. O que me dá satisfação, é o que eu dou mais valor! Depois eu vou para o conteúdo, não entro em conteúdo rígido, eu entro com conteúdo leves. Eu nunca início uma aula logo com o conteúdo, eu início logo com uma conversa,

como é que foi ontem? Isso pode ser qualquer turma de qualquer ano. Quando eu fui à tarde para o Santa Teresa, eu ensinei ao terceiro ano, que é o antigo segundo ano, a turma era muito difícil, já tinha passado quatro professores por ela, e eu percebi que não adiantava falar de conteúdos com aquela turma. Inicialmente, eu comecei fazendo reuniões, fazendo um tipo de terapia, reuniões de grupo, eu coloquei a turma em círculo e cada um foi falar de si, eu comecei assim e assim eles começaram a gostar de aprender, eu percebi isso! Eu já tinha tido essa noção, em outra rede, com um quarto ano que eu peguei no ensino fundamental I, que era muito parecida com essa turma. Então, eu fiz isso, eu disse, eu vou ter que refazer essa nova atividade aqui e eu fiz. E novamente deu certo.

Conforme o relato de Esmeralda as experiências vivenciadas envolveram compreender que conteúdos quando vistos como metas dissociadas da afetividade, não valorizam a produção do diálogo, nem os sentimentos de satisfação, felicidade, pertencimento, respeito e o trato com a afetividade como forma de contribuição para fortalecer as aprendizagens e a educação que visa humanizar. Portanto, se compreende que o comportamento humano é fortalecido com as práticas afetivas que envolvem felicidade, esperança, amor, mediados pelo diálogo. Dessa maneira, os sonhos são construídos e as visões de mundo se ampliam as práticas contagiando educandos e educadores, fortalecendo pensamentos e potencializando as relações, ações e aprendizagens.

Nesse sentido, quando as práticas experimentam, refletem e amadurecem ações que envolvem a felicidade e o prazer de viver, visam humanizar. Mobiliza-se para encontrar soluções, podem contribuir para encarar as mazelas e os problemas sociais e educacionais com mais entendimento, sobre a importância das potências positivas inserindo a afetividade para as relações educacionais.

Dessa maneira, compreende-se que há um entendimento necessário para as práticas que visam humanizar. Segundo Simões, em seu livro - *Ser feliz (2021)* - resistir, ir à luta, adquire um significado, sabendo que, segundo suas próprias palavras, “ser feliz é ter alegrias e viver prazeres. E isso é possível quando se luta, se dedica, não se omite de jogar o jogo da vida, que é dura demais com a maioria do povo” (SIMÕES, 2021, p. 95). Dessa forma, compreendemos o jogo da vida, envolvido em emoções intrínsecas as ações que envolvem a afetividade e a luta para ser feliz. Nessa inter-relação, de Esmeralda com as crianças, voltada para priorizar momentos de felicidade, respeito, pertencimento e diálogo, revelam que são resultados de uma luta ideológica e pedagógica consciente de transmissão da felicidade, que pode contribuir de maneira positiva para as relações e para o viver as práticas pedagógicas.

Observamos que essa construção do pensamento e das práticas de Esmeralda são frutos da relação social e educacional, vivenciada durante a sua trajetória, e da maneira como a

parceira entrevistada internalizou os conhecimentos e atribuiu um sentido e significado para a dimensão da afetividade.

Por todos os fatores observados nas entrevistas e diante da análise que fizemos, a sua prática docente expressa o sentimento afetivo e estimula aspectos cognitivos que, juntos, visam uma educação que contribui para humanizar.

Para superar os desafios educacionais, conforme Esmeralda, precisamos de mudanças no sistema e no pensamento, como também de docentes que não desistam da luta. “Nós somos resistência, nós nunca devemos desistir de nada, temos que ir até o fim! Mesmo com todas essas deficiências, desgovernos para com a educação, para conosco, não podemos desistir”. Conforme as próprias palavras de Esmeralda, o sentimento de quem luta é de realização para o futuro, quando se percebe em união com outros e outras, em prol do mesmo objetivo.

Por um mundo melhor, por uma sociedade melhor, por dias melhores, para o futuro, para nossos filhos, nossos netos, para nossos amigos, os filhos dos nossos amigos, para toda a sociedade. E ainda amplio para o seguinte, que quando adquirimos esse conhecimento das lutas, vivemos melhor, mesmo que mais preocupados, pensando assim que nada poderá acontecer, mas vivemos melhor, parece que temos mais liberdade, parece que a liberdade entra e nos sentimos mais livre dessas amarras, essas opressões, nos libertamos disso. Muita gente diz assim, se você vai fazer isso, então, assuma sua falta! Assumimos, não estamos preocupadas porque vão descontar da gente um dia, não nos preocupamos com isso, estamos preocupadas com um futuro melhor, um futuro mais livre, estar em liberdade.

Sendo assim, sair do comodismo e se arriscar tendo em mente, um objetivo maior, a mudança e transformação, não diz respeito aos mesmos resultados negativos que outros obtiveram em outras situações, mas ter consciência que, “é preciso arriscar e mudar, tentar outra vez, fazer melhor, ser diferente” (SIMÕES, 2021, p. 95). Desse modo, compreendemos que as mudanças de pensamento e comportamento participam dos resultados construídos nas lutas ideológicas permeadas pelas potências afetivas, podem contribuir para reforçar a consciência a persistir e resistir em prol das transformações que visam humanizar.

Transcorrendo sobre a base afetivo-volitiva, para esclarecer a dimensão atrelada à afetividade enredada no jogo das emoções, permeada e implicada de afetos positivos e negativos, explicitamos a complexidade que envolve a afetividade ora apresentada de forma subentendida, ora como potencializada implícita nas ações. Analisamos que, ao abordamos esses saberes experienciados nas práticas educativas aqui citadas, estamos contribuindo com reflexões e discursões com base nas vivências, comportamentos e experiências que envolveram

as parceiras e os autores preocupados com a educação afetiva humanizada e a compreender os fatores que influenciam e interferem na relação entre a afetividade e a prática docente.

Amparados em Vygotsky e Wallon, dentre os outros autores citados, destacamos que o desenvolvimento humano se constrói nas relações com o outro, com o mundo e consigo mesmo, ao mesmo tempo, contribuimos com o desenvolvimento do outro e do mundo, especialmente quando vivenciamos a sala de aula, onde a necessidade de relacionar a afetividade ao cognitivo para construção reflexiva e crítica de valores sobre a razão e da educação que visa humanizar, para romper com os dualismos marcantes em nossa sociedade, não só na psicologia, a nosso ver, mas também na educação como um todo, de forma abrangente.

4.3.3 Afetividade que influencia e interfere na prática docente das professoras que lecionam na Escola Santa Teresa

Versando sobre as contribuições dos autores e teorias citadas, trajetórias e experiências vivenciadas por professoras da Escola Santa Teresa, com o intuito de destacarmos como a afetividade interfere e influencia as práticas, face o contexto contemporâneo, concluímos que nem os autores, nem as parceiras entrevistadas, e nem mesmo nós, concordamos que há uma saída pronta e que, dessa maneira, a afetividade sozinha exercerá um papel para a mudança de pensamento, comportamento e transformações para a prática docente e para a educação.

Assim, esclarecemos que não é nosso objetivo alegar, neste estudo, certezas absolutas, nem fazer pré-julgamento de práticas. Ao contrário, as contribuições desta pesquisa foram articuladas para colaborar com reflexões e a dissociação de paradigmas, dicotomias e desconstruções de pensamentos incutidos na prática pedagógica construída no cotidiano histórico-social, político e educacional, ao qual, percebemos que o pensamento é submetido e, de certa forma, ainda permanece, mesmo sem querer, capturado, influenciando e interferindo sobre as práticas docentes.

No entanto, reconhecemos, diante da análise, que a afetividade aflora as possibilidades ressaltadas nas vivências das parceiras que contribuíram para a construção de pensamentos e comportamentos que interferiram e influenciaram as suas práticas pedagógicas.

Nesse aspecto, as vivências das parceiras entrevistadas despertaram, em nós, desejos e motivações para compreendermos a dimensão da afetividade, percebida nas relações afetivas que repercutem nas práticas educacionais. Portanto, o sentido e significado que atribuímos a esta pesquisa sobre o objeto afetividade, visa contribuir com o debate epistemológico, que

desperta reflexões sobre situações em que a presença ou ausência de afetividade, interfere e influência sobre o pensamento e, conseqüentemente, o comportamento docente.

Nos debruçamos sobre Vygotsky (2001) e a base afetivo-volitiva, para contribuir com a análise e envolver a leitura de mundo que se faz. Porém, antes, percebemos, nos seus estudos, que a fala é acompanhada de um pensamento oculto e que todo texto é produto de um subtexto, uma vez que, o pensamento não é imediatamente impresso nas palavras, mas mediado pelo significado que o pensamento apreendeu. Nesse sentido, os motivos que influenciaram as práticas afetivas estão relacionados com as trajetórias e experiências vivenciadas pelas parceiras, que repercutiram de maneira positiva nas suas vidas e marcaram as suas histórias.

Vimos mediante os relatos que, somos formados de uma pluralidade histórica contraditória, há o confronto do político com o simbólico e isso varia de acordo com o tempo, porque a interpretação é diferente nas diferentes épocas, que influenciam e interferem modificando os sentidos, os contextos e conseqüentemente a forma como cada uma foi afetada. Assim, também, as identidades são afetadas, afetando as formas como cada parceira se relacionou com a sociedade e a educação.

Dessa maneira, a nossa análise versou sobre a forma de pensar, pois, segundo os autores, quando o pensamento não é imediatamente revelado nas palavras, mas na forma que o pensamento foi mediado pelo que ficou apreendido na consciência, a fala vem acompanhada pelo processo que envolve o pensamento oculto:

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. (VYGOTSKY, 2001, p. 481).

Para Vygotsky, a produção dos eventos psicológicos resulta no sentido que a palavra revela a consciência e, para compreender esse sentido, é preciso atentar para um determinado contexto que levou a consciência a produzir aquela palavra, pois, em diferentes contextos, ela pode alterar o seu sentido (VYGOTSKY, 1993, p. 125). Dessa maneira, na nossa análise, compreendemos que, através das palavras, afetadas de sentimentos e emoções, os contextos, as situações educacionais, as vivências com professores e professoras que marcaram as memórias das parceiras, atingiram as docentes e, concomitantemente, repercutiram nas suas vidas e práticas pedagógicas.

Analizamos, ainda, que, além dos conteúdos que relacionam sentidos para educadores e estudantes, as formas de encarar as situações afetaram significativamente o trabalho educativo

das parceiras. Assim, percebemos, nas falas e nas experiências, que a prática docente que prioriza somente a grade curricular e avaliações externas, podem contribuir para abranger comportamentos engessados sob o controle de competências dos conteúdos, produzir pensamentos positivistas, dificultando as aprendizagens e traduzindo angústias e adoecimento para educadores e estudantes.

Outrossim, conforme os relatos das parceiras entrevistadas, a educação permanece permeada por pensamentos positivistas, enraizados pelo sistema capitalista, que continua sendo priorizado e sobreposto na educação. Segundo as entrevistadas, o sistema governamental desconsidera os problemas socioemocionais e educacionais; e os contextos são afetados por esse sistema, que divide a população e exclui uma parcela de estudantes, que vivem à margem da sociedade.

Dessa maneira, observamos no chão da sala de aula, as práticas pedagógicas impulsionadas pela pedagogia empreendedora e das competências, entre disputas e motivações competitivas, procurando justificativa preparando estudantes para encarar o mundo lá fora, visando necessidades e interesses que estimulam uma educação não vinculada à afetividade. Em contrapartida, analisamos que os discursos das parceiras entrevistadas, versaram sobre a necessidade de educadores desconstruídos e com visões de mundo diferentes, que lutem contra o sistema posto, contribuindo para uma educação possível, para qual, as parceiras vivenciaram práticas afetivas e deixaram suas contribuições.

Nesse sentido, analisamos que a afetividade é desperta no pensamento do docente que externa sua vivência educativa e, dessa maneira, reflete e recorda dos momentos afetivos, ao mesmo tempo em que, relembra momentos de desafetos, traduzindo sentimentos e emoções, ressentimentos e angústias internalizadas. Percebemos, na análise, que a linguagem docente expressa significados imbricados à afetividade e, diante desses fatos, atentaram para reflexões e demonstraram que discursos e práticas autoritárias necessitam ser revistas.

Pontos importantes, nos permitiram entender pensamentos e ideologias, amparados aos fatos destacados sobre a linguagem que impõe sua verdade, como única e reproduz um processo internalizado positivista, hierarquizado, detentor de todo conhecimento que, inconscientemente ou conscientemente, constrói uma relação vertical e estática. Desse modo, Freire traz uma reflexão, “precisamente por isto ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho ou dizê-la para outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais (FREIRE, 1987, p.29). Conscientes disso, observamos a linguagem, e conseqüentemente a prática pedagógica, que constrói a concepção de educação positivista e visa contribuir para criar barreiras e distanciar educadores e educandos de uma educação que procura humanizar.

Nesse aspecto, a visão de Warat (2004), essa prática é marginal e agride não só a Escola, mas adoece a sociedade. Além disso, segundo ele, esse tipo de linguagem praticada, ainda é considerada como aceitável e natural no meio educacional, infelizmente. Tendo em vista, a conformidade desse olhar para com a educação de docentes e com os estudantes como forma natural, analisamos, conforme os relatos das parceiras entrevistadas, que, em contrapartida, as práticas que incluem os processos sensíveis, participativos, reflexivos e criativos conspiram a favor da afetividade, como uma forma facilitadora das relações, das aprendizagens e podem contribuir para as superações dos problemas vivenciados.

Dessa maneira, a nossa análise relacionou sentidos e significados, atribuídos nas relações construídas socialmente, levando em consideração, as contribuições em Vygotsky e Wallon, dentre outros autores, que destacaram pontos interessantes para se pensar a prática docente e o desenvolvimento da aprendizagem, que envolve a cognição, emoção e a interação com o social. Nesse sentido, Vygotsky destaca dois níveis de desenvolvimento; um “real”, caracterizado como função mental que gradualmente se desenvolve; e um “potencial”, caracterizado pela superação de um problema que foi mediado com auxílio do outro.

Assim, levamos em consideração a trajetória de vida, as relações educativas das envolvidas e a prática docente, analisando a afetividade como promotora de encontros e não de conteúdos impostos e de ações desumanizadoras. Portanto, analisamos a educação e a prática docente afetiva que visa humanizar, nas práticas que visam estruturar diálogos, reflexões e discussões, abrindo espaço para sentimentos e emoções, atentas para o que está sendo dito e reproduzido.

Tendo em vista que a palavra, segundo Vygotsky, transporta, em si, um significado existencial afetivo do ser, analisamos, nos relatos, que as experiências pedagógicas afetivas que envolvem estudantes e suas famílias, tendem a valorizar as práticas educativas. E, na medida em que, o universo dos estudantes é transportado para a sala de aula, analisamos que os conhecimentos adquiridos serão questionadores das práticas vivenciadas. Assim, adquire-se ressignificações para a vida e para a prática docente.

Nesse sentido, se faz necessário reconhecer que palavras revelam o pensamento oculto, atreladas aos sentimentos internos, colhidos nas vivências, e indicam informações para contribuir com a construção do diálogo na proposta pedagógica, pois, “como é que você vai alfabetizar uma área favelada, se não usa a palavra “favela” como palavra geradora? É inviável não usar, porque a palavra favela tem a ver com a vida mesma dos moradores” (FREIRE, 1983, p. 114)

Com esse exemplo, analisamos que as palavras, levadas em consideração na base afetivo-volitiva em Vygotsky, ganham significados concretos ao falar com afetividade, pois, elas envolvem, elo de emoção, sentimento e o contexto vivenciado, para compreender o processo de seu desenvolvimento, que constitui a forma de pensar. Nesse processo, o pensamento docente, atenta para a sua prática pedagógica, mas em especial, o que permeia a linguagem e as manifestações dos estudantes que ocultam um sentido e significado emocional, e ao envolver-se, o docente, pode traduzir e mediar determinadas situações. Entretanto, compreendemos que, quando não há o entendimento do processo afetivo nas práticas, que afetam negativamente os estudantes, infelizmente, os comportamentos servem somente de observações para julgamentos e críticas que não favorecem a educação que visa humanizar.

Desse modo, na nossa análise, compreendemos em Wallon, Vygotsky, dentre outros, que a palavra em si é insuficiente para entender toda a ação, pois, segundo os autores, os contextos interferem e modificam as situações que influenciam as manifestações dos comportamentos. Entretanto, segundo os autores, quando a consciência se apropria dos conhecimentos e das experiências afetivas vivenciadas, os processos que envolvem as relações são percebidos e se reconhece nos laços de identificação, tornando o vivido compartilhado.

Dessa maneira, os autores e as experiências das parceiras contribuíram para a análise do conhecimento da afetividade atrelada às práticas, integrando a dimensão afetiva, as aprendizagens e promovendo a democratização da prática pedagógica de maneira significativa, para ampliar a maneira de interpretar o contexto educacional e o envolvimento do jogo das emoções, bem como as reflexões das maneiras de agir sobre estes.

Assim, compreendemos que a consciência docente, sabendo disso, contribui para verificar a afetividade nos vínculos que atrelam as relações, percebendo as nuances que envolvem o jogo das emoções, e a integração que participa da construção do conhecimento e das aprendizagens. Segundo Toro (2005), os vínculos, referem-se a forma de compreender sentimentos e emoções em si mesmos e suas contribuições sintonizadas para com os outros. Desse modo, analisamos que os vínculos afetivos são construídos, envolvendo as relações e a prática docente, atrelando sentimentos e emoções, pensamentos e comportamentos dos docentes e estudantes, para o movimento que desperta o sentimento de pertencimento e importância no mundo.

Desse modo, segundo Ovejero (2018), a carga afetiva contribui para a construção do conhecimento na valorização dos estudantes e sobre o que é interessante para pôr em prática. Portanto, analisamos que os fatores que influenciam e interferem a afetividade são necessários para interpretar o mundo em que se vive, entender como e o que se pensa, as formas do sentir

e à maneira do agir, que, segundo Vygotsky (1993), envolve um sistema dinâmico de significados, em que o afetivo e o intelectual se unem, denominado de a base afetivo-volitiva.

Analisando as vivências das parceiras, verificamos que os professores e professoras que marcaram as vidas, foram os que acreditaram nos seus potenciais e incentivaram as aprendizagens carregadas de significados e, dessa maneira, influenciaram as suas práticas. Nesse sentido, compreendemos que a maneira de pensar e de sentir, pode se constituir na experiência do ser docente, que atribuí significados e sentidos às palavras e ações, em detrimento das situações, num contexto e época específico. Para Molon, a consciência docente é tencionada pelos contextos externos e se dá, concomitantemente, com sua singularidade, de maneira consciente de que, as suas ações irão contribuir, no final, para o comportamento dos cidadãos no futuro.

O ato volitivo deve ser compreendido como um produto sócio-histórico, necessariamente inserido no espaço e na temporalidade em que acontece, considerando as condições objetivas e subjetivas do contexto e da consciência, pois implica as determinações sociais e psicológicas, tais como a existência anterior de certos desejos e vontades relacionadas com a concepção do objetivo final a que aspira e com a concepção de atitudes e ações que são necessárias para a realização do objetivo em questão (MOLON, 2007, p. 125).

Nesse sentido, de acordo com a conferência sobre os sistemas psicológicos, em 1930, Vygotsky defende a base afetivo-volitiva para ampliar os estudos das relações, entrelaçada com as funções psíquicas e na inter-relação entre pensamento, linguagem, inteligência e o contexto sócio-histórico, pois, para ele, as relações se modificam perante os contextos.

[...] o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse o nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas que o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional (VYGOTSKY, 1996, p. 105).

Levando em consideração as descobertas de Vygotsky, identificamos os fatores que influenciam o comportamento, motivados pelas relações atreladas às necessidades dos seres, no nosso caso o docente e sua prática, que afeta os estudantes. Esse processo de construção, que aproxima as pessoas para essa inter-relação, depende da maneira que o educador envolve a dimensão da afetividade como uma prática. Nela, as interconexões unem emoção, pensamento,

diálogo, escuta e a vontade entrelaçada com as funções superiores, desenvolvendo a consciência docente para agregar a afetividade às dinâmicas educacionais (MOLON, 2003).

Nesse aspecto, analisamos que a consciência docente que compreende a dimensão afetiva envolvida no jogo das emoções, agrega a escuta dos estudantes, a estruturação das relações nas rodas de conversa e nos trabalhos em equipe e, dessa maneira, pode contribuir para tratar as relações, gerar reflexões, envolver empatia, solidariedade, etc., bem como para solução conjunta dos desafios, conflitos e contradições vivenciados. Nesse processo, o docente é mediador e facilitador das dinâmicas que visam contribuir para as relações que visam humanizar.

Para desenvolver tais práticas, analisamos que as parceiras entrevistadas levaram em consideração, nesse processo, dinâmicas pedagógicas envolvidas em ações humanitárias, atreladas às vivências educativas, sociais e emocionais, associadas e integradas com as realidades e que visaram contribuir com o desenvolvimento dos estudantes.

Analisando as trajetórias, destacamos as relações promovidas por professores e professoras que passaram pela vida das entrevistadas e marcaram as suas histórias, na medida em que, compreenderam que as palavras e ações pedagógicas que vivenciaram estavam diretamente ligadas à consciência ideológica das docentes e contribuíram para potencializar as relações entre elas e seus professores e professoras. Entretanto, sobre as vivências negativas que também marcaram as suas trajetórias, percebemos que as parceiras atrelavam a esses momentos um estado de adoecimento e, dessa forma, os relatos permeavam sobre o esforço que tais práticas se tornariam desnecessárias e não contribuiriam para a prática docente, pelo fato das marcas registradas como negativas e que poderiam repercutir nas experiências dos estudantes.

Dessa maneira, o desenvolvimento da afetividade atrelado aos vínculos e ao conhecimento de si, do outro e a interpretação das possibilidades positivas de enxergar o mundo, Toro define, em suas palavras, corroborando para os sentidos, “as transformações sociais só podem ter êxito a partir da saúde e não da neurose e do ressentimento. De outro modo, as trocas sociais só substituirão uma patologia por outra” (TORO, 1991. p.3).

Nesse sentido, analisamos, nos relatos das parceiras, práticas de acolhimento que levaram em consideração a dimensão afetiva, comprometida com as questões socioemocionais, atentando para as causas humanitárias e para lidar com as realidades vivenciadas pelos estudantes, e não na disputa desmedida e simplesmente interessada em demonstrar ascensões individuais e advogar em causa própria, pela vontade escusa. Dessa maneira, percebemos que as suas reflexões contribuíram para ampliar o debate da sensibilidade e também da

insensibilidade, que podem contribuir para formam seres apáticos, invisíveis, subservientes, intolerantes, egocêntricos e violentos, atribuindo no futuro, palavras e ações, carregadas e ocultadas de sentidos e significados adquiridos a forma de ver o mundo, sobrecarregadas de desesperança e na supervalorização das práticas capitalistas e paralíticas do pensar.

Uma vez que, o pensamento é interligado, as relações estão entrelaçadas e as práticas docentes estão interdependentes ao serviço de alguém. Desatar esse nó envolve a consciência sobre o que de fato é relevante para a prática docente e quais ações terão impactos, futuramente, para contribuir com os estudantes no mundo. Nesse sentido, a percepção do que a prática docente requer contribui para compreender quais mudanças são necessárias diante das estruturas postas e da desconstrução de pensamentos positivistas, carregados pelos processos dominantes.

Nesse sentido, analisamos que as práticas pedagógicas que não refletem sobre as situações e imposições a que são submetidas, ou seja, aos sistemas de poderes, estão submissas e limitadas a impossibilidade ao enfrentar os desafios da vida escolar. Desse modo, Ferreira (2022), critica a forma como a “ordem” se utiliza de violência física e simbólica para eliminar a desordem. O autor concorda com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, ao afirmar que a escola não é violenta por si mesma, mas “reproduz as violências sociais como um todo” (FERREIRA, 2022, p. 64).

Nesse aspecto, os autores e as vivências que analisamos serviram para contribuir e desconstruir pensamentos positivistas e refletir sobre as situações adversas no chão da sala de aula. Dessa maneira, segundo Pervin e John (2008), as orientações pedagógicas, para as quais a prática docente necessita atentar, envolve estar aberta ao novo, movida e interessada por novas experiências que despertem a curiosidade, criatividade, afetividade, etc., oportunizando novos conhecimentos, no esforço consciente sobre o que de fato é importante para depositar energias e verificar quais interesses movem o agir no mundo exterior ao encontro de outros.

Dessa maneira, para ele, pensar sobre formas criativas envolve as práticas afetivas que contribuem para reconhecer, na afetividade, a amabilidade e, através do exemplo, atuar para colaborar com empatia, tolerância, equilíbrio, solidariedade, felicidade e amor. Nesse sentido, compreendemos que essas orientações potencializam e colaboram com o socioemocional de docentes e discentes, perante situações adversas e imposições de um sistema que não visa essas práticas como fortalecedoras das relações e do bem-estar dos que vivenciam o chão da sala de aula.

Dessa forma, analisamos a afetividade envolvida no jogo das emoções como uma função potencializadora do pensamento, que reconhece interesses e necessidades construídos nas

relações educacionais com o outro, com a cultura e a história social, como forma integrada a esse ser. Assim, a prática docente atenta para esses sinais subjetivos, transforma-os em objetivos das representações, para entender o que de fato é importante para pôr em prática.

Desse modo, o equilíbrio emocional, atenta para as questões do que realmente vale a pena se desgastar e, precisamente processado de maneira consciente, versa sobre as situações e as formas do agir.

Contudo, é importante levar em consideração Allport (1934), que afirma que cada ser se difere do outro, em detrimento de suas particularidades e singularidades, que são únicas, porém não são estáticas, podendo se desenvolver e transformar perante as situações. Assim, analisamos, nos depoimentos das parceiras, a não dissociação de suas particularidades diante das influências e interferências da vida cotidiana que, grosso modo, foi transportada para a sala de aula. Nesse sentido, analisamos que a integração das singularidades de cada uma das parceiras esteve, de forma interdependente, atrelada aos contextos.

Analisamos, ainda, as influências e interferências dos contextos, “a organização dinâmica, no indivíduo, dos sistemas psicofísicos que determinam seus pensamentos e comportamentos característicos” (ALLPORT, 1934, p.56). Desse modo, refletir sobre o que determina a forma de pensar, implica atentar para os processos que envolvem a consciência atrelada aos sentimentos, emoções, impulsos, interesses e necessidades, e refletir sobre a ação. Isso se faz necessário para processar os afetos externos e pode contribuir para manter o controle, conduzindo o pensamento e a ação.

Outrossim, para o autor, o neuroticismo, ou seja, a inconsistência emocional, tende a agravar sentimentos negativos, como ódio, ansiedade, tristeza, depressão, etc., impulsionando por vezes, supervalorizar experiências negativas, alimentando o pensar catastrófico, levando as emoções, desde a instabilidade momentânea, a outros níveis, como os das síndromes e doenças psicossomáticas.

Entretanto, as ações que visam potencializar pensamentos e ações positivas, segundo Santos e Primi (2014), contribuem para a resiliência emocional, que compete para: ser capaz de tolerar o estresse, dirigir sentimentos e emoções negativas frente aos problemas vivenciados; a capacidade de desenvolver a autoconfiança, focalizar em perspectivas positivas como uma força interior para mover o comportamento; ser capaz de tolerar a frustração, desenvolvendo estratégias efetivas para estabilizar sentimentos e emoções negativas diante dos afetos externos (SANTOS; PRIMI, 2014).

Outrossim, para contribuir com a resiliência emocional, analisamos que o contato com o contexto externo provoca, no ser, manifestações ou imobilizações. Conforme vimos em

Vygotsky, na abordagem sócio-histórica, os processos que visam potencializar capacidades, a força interior para mover o corpo, se fortalece em práticas positivas voltadas para ações que estimulem a autoconfiança, a tolerância, o respeito, a amizade e o amor, de forma consciente, atribuindo sentido e significado às situações vivenciadas.

Nesse sentido, percebemos que as práticas afetivas, destacadas nas vivências das parceiras entrevistadas, contribuíram para compreendermos as particularidades das parceiras e descortinaram os contextos contraditórios e conflituosos em que elas estavam inseridas.

[...]. Os cenários e contextos que são descortinados através da narrativa de si inscrevem-se em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada um, mas também nascem da nossa dimensão de seres socioculturais e psicossomáticos que somos (JOSSO, 2002, p. 35).

Tendo em vista que o contexto contemporâneo e as práticas pedagógicas estão envolvidos neste estudo, os relatos destacaram fatos de violência, medo e afetos negativos que trouxeram reflexões para compreender como a educação se comporta de maneira abrangente, inserida nesse meio que sofre influência e interferência do sistema posto. Desse modo, analisando as histórias vivenciadas, ao ampliar o olhar perante os sistemas governamentais e educacionais que afetam os contextos de maneira negativa, constata-se que a dimensão afetiva é negligenciada e silenciada; e, dessa forma, não podemos negar que os afetos negativos, utilizados como manobra das massas, espalham a desesperança, desmotivam o trabalho pedagógico e contribuem com a estagnação, podendo paralisar a maneira do pensar, afetando e agredindo a alegria de viver livremente e as relações que envolvem o amor e o prazer de educar.

Desse modo, percebemos a escola como reflexo da raiz do problema social, pois, como ela é estruturada, fazendo parte integrante do sistema posto e, conforme vimos nos relatos, sua relação entre as práticas e as teorias, entram em constantes conflitos e contradições com as vivências das parceiras que vivenciam a educação.

Além disso, analisamos, nos depoimentos, que a educação, na visão das parceiras, contribui com as injustiças e desigualdades sociais e contradiz a esperança de que um dia ela possa transformar a realidade das camadas populares. Contudo, analisamos que as microtransformações destoam e são resultados das manifestações das parceiras que lutaram dentro das escolas, cada uma a seu modo, contra um sistema cruel. Tomadas de coragem e consciência ideológica, cada uma a sua maneira, revelam a sua própria força e capacidades, envolvidas nas histórias de resiliência e superação. Além disso, as parceiras externaram que

estão envolvidas nas lutas diárias ideológicas e se assumem como adversárias desse sistema que oprime e não contribui para a educação humanizada.

Na luta para a desconstrução de práticas positivistas, que afetam de maneira negativa docentes e discentes e visam contribuir para esse desmonte, faz-se necessário fortalecer as relações educacionais que envolvem união, empatia, solidariedade, felicidade e amor, bem como, os processos que tratam essas relações com a participação da comunidade escolar.

Assim, analisamos as vivências e experiências afetivas das parceiras apreendidas em lições de esperança, felicidade, empatia, solidariedade, felicidade e amor, envolvidas nas potências positivas que abrangem a afetividade, o jogo das emoções e as lutas que visam solucionar problemas e desafios vivenciados ao longo da vida, aparentemente vistos como difíceis de superar, no entanto, observamos que, enquanto a memória reconstruía as experiências atreladas a educação afetiva vivenciada, as narrações contribuíam para despertar reflexões sobre a importância dos comportamentos saudáveis como formas de agregar e, em contrapartida, os comportamentos inadequados prejudicariam a saúde socioemocional de educadores e estudantes.

Levando em consideração, as experiências e as maneiras de viver a educação, analisamos que o cuidar de si e do outro é fundamental para a prática docente. Nesse sentido, percebemos que as parceiras tiveram completa consciência disso e deixaram contribuições para descortinar ideias internalizadas, positivistas e capitalistas, como prejudiciais para as práticas docente.

Nesse sentido, diante da necessidade econômica para sobrevivência humana, não descartamos a importância de refletir sobre seus impactos, tendo em vista que somos afetados pois, “por decorrência do capitalismo e do colonialismo, ficaram ao longo da história, quando muito, reduzidos a matéria-prima dos saberes dominantes e, portanto, é imperativo que identifiquemos e reconheçamos essas experiências” (SANTOS, 2008, p.11).

Ao atribuírem significados à afetividade, observamos que as parceiras ressignificaram certos conceitos, posturas e valores vivenciados perante a vida educacional, para processar melhor as práticas docentes em que a afetividade estava inserida.

Desse modo, analisamos, nos relatos, que refletir sobre as experiências vivenciadas, atentando para quem estamos servindo e a que tipo de relação educacional se deseja construir e contribuir, pode colaborar para descortinar práticas que contribuam para o desmonte do bem-estar educacional, valorizando as relações mais saudáveis e felizes, quando atribuímos sentidos e significados às potências afetivas atreladas as práticas que visam humanizar.

A leitura que fazemos em Vygotsky e Wallon foi a de analisar, com base no olhar docente, as reflexões tecidas que envolveram questões presentes no fazer educação, envolvida com e na efetividade. Nesse sentido, analisamos nos relatos, o desejo de romper com concepções dicotômicas, evidenciadas pela discussão que envolveram as lutas políticas como integradas às ações que visam transformar realidades adversas e ampliar o olhar para o que de fato importa para a educação afetiva que visa humanizar.

Compreendemos, portanto, não só para a psicologia, mas também para os estudos que envolvem os contextos, a afetividade, à política, a educação e os comportamentos que movem as pessoas em todas as direções, se faz necessário atentar, especialmente, como esses elementos contribuem e estão entrelaçados para compreender a análise das práticas pedagógicas dos que estão no chão da sala de aula e contribuem para construção das vivências, onde se experimentam todos os afetos negativos e positivos, diante das interferências e influências de toda essa conjuntura social

Para a psicologia, bem como para as ciências humanas, resta o desafio de compreender como a esfera afetiva, bem como resta o desafio de compreender a esfera afetiva se relaciona com a política mais precisamente como ocorre a transfiguração das emoções em política, junto com a esfera cognitiva para além da descrição das perturbações que afetam os sujeitos. A emoção na Psicologia tornou-se conceito fechado em um significado único, que funciona como lei geral e as pesquisas restringiam-se a descrever suas manifestações e analisar seus estímulos. A busca da compreensão da transfiguração da paixão em política não pode contentar-se em registrar flutuações e perturbações produzidas por circunstâncias que empurram o indivíduo em todas as direções (SAWAIA, 1999, p. 332).

Nesse sentido, faz-se necessário saber quem somos, para compreender os processos que envolvem os princípios do nosso ser e quais os autênticos significados para nossa existência e razão de ser. Nessa relação, observamos ser fundamental o trabalho com a afetividade, para potencializar a identidade das práticas pedagógicas como relevantes para experimentar amor, amizade, parceria, empatia, solidariedade, felicidade e amor, como fontes de vida, pois, conforme os relatos das parceiras, analisamos que o docente amado e cuidado ama as escolhas que faz e, por assim dizer, professores e professoras felizes e amados contribuem para propagar e potencializar estudantes felizes e amados. Essas foram as contribuições que afloraram das práticas das docentes, ao cuidar de si e dos estudantes de maneira abrangente.

Contudo, analisamos que as parceiras se sentiram adoecidas perante os conflitos e contradições no contato com o contexto externo, permeado pelo sistema centralizador dos

interesses individuais que têm supervalorizado o individualismo competitivo nos âmbitos pedagógicos.

Dessa forma, as ações negativas afetam as práticas docentes. Quando docentes não encontram sentido para suas práticas, o trabalho das apatias toma conta das relações que não compreendem o sentir e pensar. Dessa maneira, o desgaste emocional se torna um esforço estressante, permeado por frustrações, sobreposições, exclusões, etc., que respingam afetando os estudantes. E uma vez que, diante desses desafios, observamos que os docentes se afastam de suas atividades e o sistema não se prepara para lidar com esse problema, em prevenir o adoecimento emocional docente, em vista disso, as ações educacionais se paralisam e, conseqüentemente, estagnam-se as aprendizagens dos estudantes.

Entretanto, analisamos nos relatos das parceiras, que há uma alternativa possível para ir contra o adoecimento: mover-se para lutar, não ficar imóvel, reagir. Essa relação com outros, que movem as ações a esperar, desperta a resiliência. Sabendo que, as práticas pedagógicas afetivas contribuem para ampliar a visão sobre emoções e sentimentos que despertam amor, acolhimento e receptividade na relação que envolvem os grupos sociais, analisamos que essas interações moveram as parceiras para lidar com os contextos e desafios educacionais.

Portanto, os desafios educacionais, diante do jogo das emoções, envolvem a afetividade para intervir nessa relação, sabendo aonde se quer chegar. A interferência da afetividade nessa inter-relação, antes, necessita ser exercitada pelos docentes. Esses exercícios envolvem descortinar as emoções, conhecendo sobre si, o que o afeta e como afetamos a outros, e revestir-se de coragem para lutar, expor os problemas e romper com dicotomias, opressões e sujeições.

Dessa maneira, observamos que oportunizar e vivenciar práticas afetivas fortalecem pensamentos, emoções e sentimentos que movem o corpo e contribuem para histórias de superação e resiliência. Wallon (1979), vem corroborar para ampliar o olhar para as relações afetivas, consigo, com o outro e com o mundo, quando indica que a afetividade tem relação com a sensibilidade interna do próprio sujeito, com os acontecimentos externos e com o convívio social.

Nesse aspecto, analisamos que, quando as parceiras procuravam relatar um sentido para sua prática pedagógica, compreendeu-se que os saberes adquiridos ao longo da vida contribuíram para o desenvolvimento da consciência, resultado das relações sociais e educacionais que potencializaram seu interior e foram ao encontro da satisfação em vivenciar o chão da sala de aula, com um propósito muito maior. Assim, conforme os relatos, percebemos as histórias rememoradas buscando recuperar o vivido, as características físicas e

comportamentais, as situações e pessoas que as marcaram, e as experiências que depositaram envolviam o prazer e ressignificação do educar.

Visando poder responder à questão central desta dissertação, os pensamentos e teorias de Vygotsky e Wallon, dentre todos os outros autores citados e as histórias e experiências das parcerias entrevistadas, contribuiu para aprofundar concepções sobre a afetividade e desconstruir o pensamento internalizado do educador positivista, ampliar os conhecimentos sobre a consciência docente que acrescenta valores às práticas pedagógicas e, participando dos processos para compreender como a afetividade interfere e influencia na prática docente das professoras que lecionam na Escola Santa Teresa, perante o contexto contemporâneo, podemos complementar que essa consciência é fruto das estruturas familiares, contextuais, políticas, sociais e culturais, nas quais as parceiras envolvidas com a educação estão inseridas e para estas a educação exerce um papel fundamental para a vida de forma abrangente.

Assim, outras perspectivas encontram sentido e significado para um mundo possível, que pode ser construído no desaprender e (re) aprender com as práticas pedagógicas que se propõe a humanizar.

Desse modo, sentidos e significados guiam a conscientização e, lutando por outras formas de pensar a educação, a prática docente se envolve com o coletivo, visando uma educação voltada para as práticas docentes contribuintes, envolvendo e incluindo os estudantes a vivenciarem momentos de cooperação, respeito, felicidade, empatia, solidariedade, esperança e amor, colocando-os em pauta de reflexões nas ações educativas, tendo em vista, as perspectivas de contribuir com mudanças e transformações geradas no fortalecimento do pensamento em torno da afetividade sobre o que nos afeta e como afetamos a relação educativa humana. É nesse sentido, que a afetividade vem corroborar: como instrumento em favor da educação e da prática docente que liberta.

Levando-se em consideração que a concepção de afetividade é uma construção processual, com base nas questões relacionadas à sua subjetividade, ela não deve se restringir somente a uma esfera, por meio da qual, uma sociedade representa para si mesma a articulação de suas relações sociais, uma vez que, a realidade social é um processo constituído por tensões, interesses e disputas em constante movimento.

Nessa trama de dissociações e distorções sobre o diferente, ou o que é desconhecido, o imaginário se constrói. Spinoza (2015), advoga que os afetos negativos externos podem condenar a potência do corpo, alterando as emoções e influenciando os comportamentos a caírem na angústia, comodismo, impotência e medo. Segundo o autor, quando a força atuante externa é articulada para afetar os indivíduos através de vontades e desejos alheios, ela os

influenciam, passando a conduzi-los. Chauí corrobora com esse pensamento e destaca, diante dessa força, diminuiu-se a potência do corpo, afetando a forma de pensar; e, diminuindo sua capacidade de reflexão e ação, dissemina-se, através dos afetos negativos, a subserviência.

A servidão é o momento em que a força interna do conatus, tendo se tornado excessivamente enfraquecida sob a ação das forças externas, submete-se a elas imaginando submetê-las. Ilusão de força na fraqueza interior extrema, a servidão é deixar-se habitar pela exterioridade, deixar-se governar por ela e, mais do que isto, Espinosa a define literalmente como alienação [...] (CHAUÍ, 2011, p. 92).

Levando-se em consideração que alguns estudos sobre os afetos negativos, apesar de não estarem focados na educação, compreendam que submissão, ódio, tristeza, inveja, intolerância, alienação e apatia, afetam a mente humana e diminuem a potência do corpo, segundo Spinoza, “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2015, p. 98). Em contrapartida, sobre a potência do agir, compreendemos a implicação da afetividade, no que se refere à humanização na prática docente, como um ato de amor pensado para libertação e fortalecimento do pensamento que contribui para a transformação.

Nesse aspecto, os processos que envolvem a potência do agir, a transformação e a libertação, no nosso entendimento, podem contribuir ampliando o olhar para o ser humano visto como humano, pois “só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que esses homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa” (FREIRE, 2019, p. 50).

Nas palavras do autor, compreendemos que a prática de libertação é um ato de amor e esperança, ela é combustível para viver e fazer-se pertencer à história e não desistir dela.

[...] a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história” (FREIRE, 2015, p. 71).

Sendo assim, compreender que a natureza humana é negada através da intransigência, intolerância e desafeto, refletidos na forma de ver e encarar o mundo, a sala de aula e professores

e professoras, significa dizer que, sentimentos e ações negativas afetam e agredem a alegria de educar e a desesperança desmotiva o trabalho para transformar. Segundo Simões (2021, p. 95):

Embora desventuras atravessem a trajetória de vida, pessoas de má fé, picaretas e invejosos queiram prejudicar nossa existência, é preciso ser valente, olhar para o horizonte, lutar para melhorar a sina humana, vencer a preguiça, a pobreza, o destempero e a mediocridade.

Portanto, quando se compreende que a natureza humana é fortalecida com as práticas que envolvem felicidade e esperança dentre tantos outros sentimentos aqui já mencionados, enfim, a dimensão da afetividade, percebemos que essas práticas movem os comportamentos. Nesse sentido, analisamos que a democratização da memória, destacada neste estudo, contribuiu para levantar reflexões e, quem sabe, contagiar outros que estejam lendo este estudo nesse momento, afetando os processos sensíveis que envolvem a educação afetiva, deixando suas contribuições a mover-se e a resistir, ir à luta para encontrar soluções e encarar as mazelas e os problemas educacionais, revisitando as vivências das parceiras descritas e escrevendo no livro da vida, as suas.

Dessa maneira, as vivências das parceiras deixam, aqui registradas, histórias de superações, resiliências..., na vontade, com dedicação e disposição para vencer, a começar pelo pensamento que sonha, mas vai à luta por melhores práticas pedagógicas, sabendo, “é preciso sonhar, sempre. Ser feliz é ter alegrias e viver prazeres. E isso é possível quando se luta, se dedica, não se omite de jogar o jogo da vida, que é dura demais com a maioria do povo” (SIMÕES, 2021, p. 95).

Mesmo tendo em mente que ilusões e sonhos podem não se realizar, pois, não existe felicidade plena, mas a coragem para “encarar as dificuldades da vida, lutar para superar obstáculos, não se acomodar. Quem se acomoda morre na vida” (SIMÕES, 2021, p. 92). Não se acomodar e lutar para vencer os obstáculos, segundo o autor, significa o movimento de transformação e mudanças para uma vida de possibilidades, envolve o risco de existir, assumir posturas e consequências e não se omitir diante dos fatos, pois, “se existir é arriscar-se, onde quer que a existência se dê, as formas de arriscar-se, bem como a eficiência no arriscar-se, não podem ser as mesmas em diferentes espaços e tempos” (FREIRE, 2001, p. 134).

Sendo assim, sair do comodismo e se arriscar para a mudança e transformação, não diz respeito aos mesmos resultados negativos que outros obtiveram em outras situações. Faz-se necessário ter em mente que, “é preciso arriscar e mudar, tentar outra vez, fazer melhor, ser diferente” (SIMÕES, 2021, p. 95).

Arriscar-se, envolver os afetos positivos que afetam a mente humana, o jogo das emoções entrelaçado às relações educacionais e os conhecimentos adquiridos e formativos, significa ter consciência dos processos inversos embutidos nas dificuldades, mas tais compreensões, contribuem para processar melhor as ideias e fortalecê-las. Nesse sentido, a Profa. Dra. Aurinéa Oliveira vem corroborar para compreendermos a inter-relação dessa conjuntura que pode contribuir para aumentar a potência da consciência para o melhor desenvolvimento do comportamento, considerando às relações, às maneiras do sentir e do afetar positivamente, na medida em que, “neste campo em que docentes se colocam mais afetivamente, mais emocionalmente e sobretudo mais dialogicamente é evidente a facilidade da aprendizagem” (informação oral²⁶).

Portanto, os processos que envolvem os afetos positivos, exigem conhecimento sobre a afetividade dialógica e uma proposta conectada às interações socioafetivas acolhendo e tratando desses processos. Uma vez que, a afetividade e a aprendizagem se relacionam com os processos individuais e coletivos vivenciados, afetados pela maneira que a história social, cultural, contextual e educacional interferiram e influenciaram nas relações. Concomitantemente, as ações se inserem aos movimentos que reagem entre a ausência e presença de afetividade, marcando as memórias, as impressões sobre si, o outro e o mundo e repercutem procurando relacionar pontos positivos ou negativos com as aprendizagens, contribuindo com o desenvolvimento do conhecimento adquirido repercutindo nas relações e nas práticas docentes.

Diante dos processos participantes que envolvem a afetividade, a felicidade ou infelicidade interdependente a forma atribuída ao amor as coisas, ou seja, a felicidade ou infelicidade, sentida nas coisas que adquirimos ou não, é contraposta à imagem do que deveria ser mais relevante desse amor,

É possível ampliar os episódios de felicidade. É possível evitar infelicidades, ter alegrias e regozijo, com dignidade. No livro de Aristóteles (Ética a Nicômaco) se afirma que o bem viver e o bem agir equivalem a ser feliz. Colocar os valores humanos acima das coisas é um dos segredos da felicidade. Ter grandeza de caráter e de espírito. Toda pessoa que tem grande caráter estará acima das mediocridades e idiossincrasias humanas, será mais feliz (SIMÕES, 2021, p. 95).

Em suma, principalmente os valores humanos, a grandeza de caráter, entrelaça a empatia, o amor, a felicidade, a esperança, na visão dos autores aqui citados, pode ser entendida como a afetividade, tanto na forma de ser afetado como na de afetar positivamente. E como foi

²⁶ Inferência oral da Profa. Dra. Aurinéa Maria de Oliveira, durante a qualificação no dia 06/10/2022.

dito anteriormente por Wallon, as formas de afetar positivamente potencializam as relações socioafetivas e movem os indivíduos a serem capazes de contagiosidade – capacidade de contaminar o outro; plasticidade – a capacidade de refletir sobre o corpo os seus sinais; e regressividade – a capacidade de regredir as atividades ao raciocínio. Analisamos que as parceiras guardaram, nas suas memórias, as experiências afetivas com professores e professoras que marcaram suas histórias e, contagiadas por essas experiências, refletiram sobre os impactos para, de forma consciente, incluir a afetividade em suas práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos deparamos com a história de docentes, pode-se perceber o contexto interligado ao conjunto de fatos que conduzem a um processo de compreensão de mundo, atrelado às suas práticas pedagógicas e ao que realmente faz a diferença na vida das pessoas de maneira particular. Como pesquisadora e professora, analisando as angústias e o adoecimento socioemocional dos educadores perante os contextos contemporâneos, tratamos dos assuntos que influenciam e interferem na prática docente, em que a afetividade está imbricada, refletimos sobre as trajetórias e vivências, atreladas à presença de afetividades e a ausência dela, seus impactos, desafios, limitações, superações e suas contribuições.

Contudo, estruturadas na universalidade dos sistemas governamentais e educacionais que contribuem para a soma dos conhecimentos sobre tudo que foi adquirido e internalizado pela consciência ao longo da vida, centralizada no ter, esquece-se do ser.

O ser transforma-se num número que descreve literalmente a sua identidade e revela quem você é. Entre números e identidades, conflitos e contradições, emoções e razões, perde-se sentimentos, valores, dignidade, amizades, respeito e o amor ao outro e a si próprio. Em meio a tudo isso, o conhecimento sobre o mundo é aperfeiçoado pelo sistema que contribui para o adoecimento socioemocional.

Ferreira (2022), corrobora para a nossa análise, quando revela que as emoções deseducadas e adoecidas alertam a sociedade para o perigo que a vida corre. Nesse sentido, o exercício de reflexão que fizemos, sobre a relação afetiva com as práticas que visam educar, não está dissociada dos contextos externos e do sistema governamental que pensa a educação, que afetam diretamente a prática docente.

Entretanto, enxergamos que a educação afetiva esteja fadada aos entraves políticos, sociais e educacionais, conflitantes e contraditórios, aos quais, se opõe a afetividade. A amorosidade, felicidade e o melhor desenvolvimento das relações sociais em grupos, que visam uma educação humanizada.

Diante de toda essa adversidade social e educativa, terminamos este estudo felizes por encontrarmos: estudiosos, teóricos, pensadores, doutores, mestres, professores e professoras, que valorizam a afetividade em seus escritos, experiências, práticas e lutam pela educação pública de qualidade.

Apesar das inúmeras dificuldades encontradas neste estudo, evidenciamos a importância das iniciativas afetivas, consideradas para despertar práticas pedagógicas que visam contribuir

para potencializar sentimentos, emoções e fortalecer pensamentos, ações, relações sociais e educacionais.

Nesse sentido, os significados para a prática docente se resignificaram, uma vez que, vemos professoras continuarem levantando a luz da esperança, unindo forças, buscando alternativas e, envolvidas nas lutas por políticas educacionais de equidade, perseveram marcando presença, contribuem com pesquisas e participam das discussões que visam contribuir com a qualidade da educação.

Dessa maneira, destacam o acesso aos direitos dos saberes e conhecimentos que contribuem para propagar ideias e vivências que atentam para os sistemas governamentais e educacionais que sobrepõem conteúdos, supervalorizam as ações do capitalismo competitivo e gestões com pensamentos opressivos e positivistas, que não enxergam professores, professoras e estudantes como humanos que sentem.

Os sistemas e gestões que se comportam dessa maneira, prejudicam o socioemocional dos que fazem e recebem a educação, paralisam as ações pensadas para que a escola deixe de ser um ambiente tóxico para um ambiente de mais esperança e amor. Quando passam a superestimar por meio do universo valorativo as relações nocivas, a ausência de afetividade e de diálogos, dessa forma, a educação traduz e reproduz os interesses do sistema político. Interesses envolvidos numa trama muito consciente do seu papel e sua força sobre a mente, inculcando, reproduzem práticas que visam contribuir para a desumanização.

Entretanto, quando nos deparamos com trajetórias e experiências dos despetos que descortinaram o que internalizaram sobre o ser afetivo neste mundo, estes contribuem para a desconstrução, levantam reflexões sobre posturas que visam desumanizar e colaboram para compreendermos as formas de priorizar e supervalorizar nas escolas as potências positivas e, assim, deixam marcas não só nas memórias, mas nas ações que poderão repercutir para o futuro da educação e das relações humanizadas.

Da mesma forma com que analisamos os fatores que influenciam e interferem na prática docente, as parceiras descortinaram desigualdades sociais e educacionais dos que abarcam a escola pública, os que pensam a educação e os que estão à frente desse sistema, destacando a ausência de políticas públicas de inclusão e equidade, investimentos, discussões e formações que não inserem, de maneira efetiva, um fator tão importante como a afetividade para o convívio escolar dos que estão no chão da sala de aula e interferem e influenciam as relações e as competências socioemocionais de estudantes.

A educação tem um papel primordial nas relações pessoais e interpessoais. Dada a importância dos princípios, valores e a leitura de mundo que se faz, conforme vimos,

descontextualizar a afetividade e dissociá-la das relações e do trabalho pedagógico, traz conflitos e contradições por toda a vida. Uma vez que, os propósitos e metas alcançadas desmerecem as práticas afetivas que visam humanizar, faz-se necessário atentar para as práticas que encobrem ideologias e atribuem um sentido e significado para desumanizar.

Portanto, quando se tem consciência da possibilidade do ser mais feliz, investe-se em novas experiências, conhecimentos e perspectivas que contribuam para o desenvolvimento das relações sociais. Dessa maneira, os afetos positivos tomam uma forma mais sólida e consistente e não se acabam como as coisas materiais. Eles permanecem tentando produzir mais episódios que provoquem essa sensação que carrega em si sentidos e significados apreendidos sobre o que de fato é importante para a vida.

As reflexões levantadas na visão das docentes entrevistadas, sobre a afetividade inserida nas escolas, são permeadas pelo sentimento de sonho, no entanto duais e difíceis de se realizar. Uma vez que, a afetividade não tem vez, as práticas são afetadas pelas relações tóxicas, os excessos de preocupações são atribuídos ao sentimento de possuir, dirige-se a educação, domesticando-a pela visão capitalista que trabalha arduamente para expandir o individualismo, disseminar o egocentrismo e a rivalidade entre as pessoas.

Assim, os processos, vistos e revistos todos os dias, estão sempre inovando, influenciando e interferindo na maneira de viver. Desse modo, a concorrência se torna desleal para com as práticas afetivas e, para invisibilizar microtransformações educacionais, encobrem-se desafios superados e procura-se novas formas de afetar negativamente as práticas afetivas que visam humanizar.

Sabendo disso, leva-se em consideração que uma das grandes lições da vida é aprender sempre. É possível aprender a amar e se esse amor não pode estar nas coisas materiais, mas construídos nas relações socioafetivas, logo esse amor é possível de ser alcançado. Além disso, a consciência pedagógica está conectada à prática docente e esse laço envolve uma ampliação do olhar de mundo e do outro que é afetado e afeta para além dos corpos físicos dos que estão no chão da sala de aula, mas especialmente por meio de práticas que serão afetadas e afetaram as memórias e identidades dos que estão inseridos na educação.

Vale salientar que, ao descortinar o ser histórico, a prática docente se apropria de conhecimento e pode vir a ser capaz de criar, se expressar, romper estigmas e posturas e, conseqüentemente, as relações educativas ganham novos significados e se tornam mais significativas.

Ressaltamos que as práticas afetivas contribuem para uma sociedade menos adoecida, digna de ser mais feliz, em que as relações são valorizadas de forma consciente. Assim,

apreendemos muito com todas as experiências vivenciadas pelas parceiras e os autores envolvidos, para fortalecer o que pensávamos ser, a grosso modo, uma intuição. Agora, com mais propriedade, escrevemos, pensamos e compreendemos a nossa prática envolvida com o coração afetivo e a razão. Dessa relação, tiramos lições de que não há pontos negativos que não sejam melhorados, com eles podemos colher aprendizagens, desconstruir olhares e criar novas possibilidades para a vida mais afetiva, que pensa e coloca em prática à docência incluindo a afetividade, para contribuir com a educação que visa humanizar. E lições positivas, que contribuam para orgulhar professores e professoras da profissão que escolheram.

As trajetórias de vida, reveladas por sentimentos e experiências ricas, dos que sentem na pele e lidam com as realidades sociais e educacionais, não podem continuar à margem do âmbito de vida, oprimidas, silenciadas e desvalorizadas. Visamos, neste estudo, descortinar a possibilidade de saber: por onde anda o ser docente afetivo? Chegamos ao ponto fundamental de saber quem são esses educadores, como chegaram ali, como se veem e refletindo como os vemos, no exercício em compreender que participar de forma efetiva de uma educação que se estende a entender o outro e o ambiente no qual se insere a escola, faz dessa escola um lugar onde se compartilham ideias que são debatidas e levadas em consideração, onde se apreende a lidar com opiniões diferentes que devem ser tratadas com respeito e reflexões para resolver problemas conflitantes.

Nesse lugar, a consciência docente passa a conhecer as dificuldades e os desafios que o outro enfrenta e pode levá-la a sentir na pele a força que sentimentos e emoções movem o corpo para a solidariedade, empatia, impulsionando vontades e desejos que despertam sonhos e alimentam esperança, felicidade e amor, potencializando o jogo das emoções, as relações e as aprendizagens para o bem-estar social e educacional.

E é no conhecimento por outros saberes, descobertos na pedagogia das relações de pessoas que unem o individual para o coletivo, onde é construída a função docente. Não aquela de consertar ou desconcertar o mundo, como escuto bastante, mas a dirigida por olhos nos olhos, do viver as experiências e do saber da função especial que professores e professoras exercem, como pessoas que podem contribuir para potencializar conhecimentos e experiências, capazes de proporcionar vivências maravilhosas, afetando e sendo afetado pelas práticas afetivas que visam humanizar; e na potência do sentir o poder de amar e se sentir amado, no encontro com momentos prazerosos e felizes, a educação se ressignifica.

Por tudo isso, a educação afetiva não deveria cair no esquecimento, não deveria ser menosprezada, mas vista como uma forma de inteligência socioafetiva e crítica de uma consciência que desperta para a forma prazerosa de viver. Assim, usufruir desse conhecimento

fortificante e desse elo que une as pessoas, compreendemos a possibilidade de contribuir para afetar estudantes de maneira positiva, despertando a consciência para o valor sublime, à vida.

Chegando ao estágio final de escrita deste estudo, percebo que realizo um sonho difícil: o de expor professoras afetivas e suas histórias, que podem tocar profundamente outros e outras para o movimento de reflexão e ação pedagógica. Entretanto, sem uma receita pronta nem julgamentos a fazer, esta pequena contribuição tem como objetivo colaborar para que saberes, reflexões e vivências não fiquem somente na comunidade da Escola Municipal Santa Teresa, nem na biblioteca da Universidade, pois, saibam que tudo que foi dito e lido acompanhou pensamentos e memórias de quem também vivenciou experiências negativas e positivas, mas, no entanto, também foi salva pelas que a afetaram positivamente e que outros, ao lerem, poderão rememorar histórias afetivas também. Dessa maneira, analisamos que entre sentidos e significados, o vivenciado se torna relevante para apreender com ele, compreender comportamentos ao encontro do que realmente vale a pena.

Assim, as perspectivas foram superadas nas entrevistas, em que verificamos que as práticas afetivas condiziam com as observações durante o período que trabalhei na Escola Santa Tereza e que, amparadas nessas entrevistas, deixavam suas contribuições para se pensar como a afetividade interfere e influencia as práticas docentes.

Desse modo, analisamos que a luta pela afetividade vale a pena, por contribuir com o jogo das emoções que envolve a inteligência do educador para afetar de maneira positiva os estudantes e contribuir para desconstruir pensamentos enraizados, positivistas e destrutivos da prática docente, que visam desumanizar.

Em suma, supomos que as experiências vivenciadas por professores e professoras que supervalorizam os afetados negativamente e reproduzem práticas que visam desumanizar, torna-os infelizes. E uma vez que, os afetos negativos são causas e forças que miram em todos e todas as pessoas, causando adoecimento socioemocional, acaba afastando docentes e estudantes das relações e das salas de aula. Entretanto, acreditamos que quando professores e professoras encontram um sentido e significado para a sua prática, trabalham felizes, são solidários, empáticos, amorosos e contribuem para disseminar a afetividade nos processos educativos que envolvem o desenvolvimento dos estudantes e, juntos, ultrapassam os muros das escolas.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Histórias dentro de Histórias**. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Orais**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar textos em história Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALLPORT, G. W. **Personality**: A Psychological Interpretation. New York: Norton Company, 1934.
- ALMEIDA, C. **Método Vivencial**: reflexões para uma crítica epistemológica. 1994. Trabalho de Conclusão de Curso (Titulação em Biodança) – Escola de Biodança do Ceará, Salvador, 1994.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- BANDEIRA, M. **O Governo João Goulart**: as lutas sociais no Brasil: 1961-1964. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- BARATA, R. C. B. **Epidemias**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 9-15, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1987000100002>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- BERGER, P. L. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 1985.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BODGAN, R.; BIKLEN. S. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOTLER, A. M. H. **Juventude e escola**: violência e princípios de justiça em escolares de ensino médio. Cad. CEDES, Campinas, v. 40, n. 110, p. 26-36, 2020.
- CHAUÍ, M. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CHAUÍ, M. **Espinosa uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.
- COSTA, K. S.; SOUZA, R. K. M. O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon. **Educação online**, [S. l.], 2012. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=299:o-aspecto-socio-afetivo-no-processo-ensino-aprendizagem-na-visao-de-piaget-vygotsky-e-wallon&catid=4:educacao&Itemid=15. Acesso em: 19 ago. 2022.

DALLA VECCHIA, A. M. A afetividade e a estrutura teórica unificada de Fritjof Capra. **Pensamento biocêntrico**, [s. l.], v. 4, p. 53-80, 2005. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1BOb7SWEO0_yjTtXITMju4FdwAyDxgc4j/view. Acesso em: 17 jul. 2022.

DANIELS, H. **Vygotsky and Pedagogy**. Londres: Routledge, 2001. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315617602>.

DARWIN, C. R. **The expression of the emotions in man and animals**. London: John Murray, 1872. Disponível em: <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?pageseq=1&itemID=F1142&viewtype=text>. Acesso em: 10 nov. 2020.

DÉR, L. C. S. **A constituição da pessoa: dimensão afetiva**. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

DESCARTES, R. **Discurso do método**; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ESCOLA MUNICIPAL SANTA TERESA. **Projeto Político Pedagógico**. Camaragibe: Prefeitura Municipal de Camaragibe, 2022.

FERRARI, A. T. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1982.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educ. rev., Curitiba, v. 36, p. 21-38, 2010.

FERREIRA, H. M. **A geração do quarto**. 3. ed. São Paulo: Editora Record, 2022.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coord.). **Usos e abusos da História oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 304 p.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos Epistemológicos da análise educacional. In: PRADO, C. (org.). **Avaliação e rendimento escolar**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Ação Cultural para Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 256 p.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 116, p. 21-39, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742002000200002>.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, S. M. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARCIA, G.; GOMES, P. H.; VIANA, H. 'E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Diz Bolsonaro sobre mortes por coronavírus; 'Sou Messias, mas não faço milagre'. **Portal G1**, Brasília, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 24 ago. 2022.

GATTI, P. **A expressão dos afetos em peças para cravo de François Couperin (1668-1733)**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Artes, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez, 1983.

GONDAR, J. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, J.; DODEBEI, V. (org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUINSBURG, J.; CUNHA, N.; ROMANO, R. (org.). **Spinoza: obra completa I - (Breve) tratado e outros escritos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

INDURSKY, A. C. Psicanálise, fascismo e populismo: notas sobre a emergência do bolsonarismo no Brasil. **Teor. crít. psicol.**, Morélia, v. 14, p. 150-162, 2020.

JARES, X. R. **Pedagogia da convivência**. Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

LE GOFF, J. 1924. In: LEITÃO, B. *et al.* **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 2003.

LEITE, I. **Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica**. 2. ed. Araranguá: Junqueira & Marin, 2005.

LEMOS, J. R. **Camaragibe: suas raízes e sua história**. Camaragibe: Ed. do Autor, 2012. 241 p.: il.

LIU, C. Influenza. *In*: HOEPRICH, P. D. (ed.). **Infectious Diseases**. Philadelphia: Harper & Row, 1983.

LOZANO, J. E. A. Prática estilos de pesquisa na história oral contemporânea. *In*: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coord.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 15-31.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicol. Educ.**, São Paulo, v. 20, p. 11-30, 2005.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MEIHY, J. C. S.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2019.

MEIHY, J. C. S. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1995.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLON, S. I. Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky. *In*: ZANELLA, A.; COSTA, F.; MAHEIRIE, K.; SANDER, L.; ROS, S. Z. **Educação Estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: NUPE/CED/UFSC, 2007.

MOLON, S. I. Contribuições Epistemológicas da perspectiva sócio-histórica para a Educação Ambiental. *In*: GALIAZZI, M. C.; FREITAS J. V. (org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em Educação Ambiental**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MONTENEGRO, A. T. **História Oral e Memória: a cultura popular revisitada**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTENEGRO, A. T. **História, metodologia, memória**. São Paulo: Contexto, 2010.

MOSQUERA, J. J. M. **O Professor como Pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **Educação para saúde: desafio para sociedades em mudança**. Porto Alegre: Luzzatto Editores, 1983.

NEUMANN, P. **O sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa em John Dewey: uma perspectiva dos afetos na educação**. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

OVEJERO, A. B. **Aprendizaje Cooperativo**: Un Eficaz instrumento de trabajo en las Escuelas Multiculturales y Multiétnicas del siglo XXI. España: PPLL, 2013. Disponível em: <http://www.psico.uniovi.es>. Acesso em: 28 ago 2018.

PERVIN, L. A. E.; JOHN, O. P. **Teoria dos Traços de Personalidade e o modelo dos cinco fatores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

REZENDE, J. M. As grandes epidemias da história. *In*: REZENDE, J. M. **À sombra do plátano**: crônicas de história da medicina. São Paulo: Editora Unifesp, 2009. p. 73-82.

RYLE, G. O mito de Descartes. Tradução e adaptação de Osvaldo Pessoa Júnior. *In*: RYLE, G. **The Concept of Mind**. Londres: Hutchinson, 1949. p. 13-25.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SANTOS, B. S. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 80, 2008.

SANTOS, B. S. **Para uma sociologia das ausências e das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 63, out 2002.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **O Desenvolvimento Socioemocional e a Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Fundação Ayrton Senna, 2014.

SAWAIA, B. B. A emoção como locus de produção do conhecimento - uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. *In*: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 3., 2000, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2000.

SAWAIA, B. B. A Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores (as) na Abordagem Sócio-histórica. *In*: ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. (org.). **Relações Estéticas, atividade criadora e imaginação**: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

SAWAIA, B. B. Psicologia Social: uma ciência sem fronteira na neomodernidade. *In*: CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, 27., 1999, Caracas. **Anais [...]**. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello, 1999.

SIMÕES, J. L. **Ser feliz**: a saga de um brasileiro que viveu na periferia. Recife: Linceu, 2021.

SPINOZA, B. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TEIXEIRA, G. D. Educação e afetividade: um estudo sobre a empatia em Espinosa e Gramsci à luz da filosofia freireana. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TORO, R. Biodanza y educación. **Pensamento Biocêntrico**, [S. l.], v. 4, p. 45-52, 2005.

- TORO, R. **Coletânea de textos de Biodança**. Fortaleza: ALAB, 1991
- TORO, R. **Êxtase dos renascidos**. Caracas: Galac Editorial, 1995.
- TORO, R.; TORO, V. **Educação Biocêntrica**. Buenos Aires: Biodanza, 2012
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. **Problemas de Psicología General**. Madrid: Visor, 1983. (Obras escogidas, tomo II).
- VYGOTSKY, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004.
- WALLON H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.
- WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.
- WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 1979.
- WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975
- WARAT, L. A. A ciência jurídica e seus dois maridos. *In*: WARAT, L. A. **Territórios Desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

APÊNDICE A – MODELO DE ROTEIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdu

AFETIVIDADE: uma análise das histórias contemporâneas vividas por professoras da Escola Santa Teresa

Seção 1 de 10 - IDENTIFICAÇÃO

- 1). Nome Completo
- 2). Idade
- 3). Onde nasceu/Cidade-UF
- 4). E-mail
- 5). Conte-nos um pouco da sua história de quem você é?
- 6). Guarda alguma memória dos tempos de estudante, que gostaria de compartilhar? Ou alguma história de algum professor/a te marcou?
- 7). Por que você escolheu ser professora?
- 8). Fale da sua trajetória como professora? Há quanto tempo é formada? Há quanto tempo leciona?
- 9). Leciona em que turma e turno? Qual a sua carga horária? Trabalha em outra rede?
- 10). Como chegou a Escola Santa Teresa? Desde quando leciona nesta escola? E quais as suas impressões sobre ela?

Seção 2 de 4 – SOBRE O CUIDAR DE SI

- 11). Como está se sentindo? Como anda a sua saúde emocional? Ela foi abalada de alguma forma?
- 12). Você tem se cuidado emocionalmente? Durante esse período pandêmico precisou, buscou ou recebeu algum apoio emocional? Qual?
- 13). Você já apresentou alguma doença que trouxe algum tipo de dano que chegou a comprometer a sua vida ou o seu trabalho?
- 14). Acredita que professores e professoras estão emocionalmente preparados para lidar com as suas emoções? Por quê?

Seção 3 de 08 – SOBRE OS AFETOS EDUCACIONAIS

- 15). Na sua prática quais os valores primordiais priorizados na sua docência?
- 16). Como acha que aprendeu a reproduzir e valorizar esses valores?

- 17). Conte-nos mais um pouco sobre a sua vivência, como descreveria a sua relação com os estudantes antes da pandemia nas aulas presenciais?
- 18). Qual o seu conceito sobre o sentido da palavra afetividade?
- 19). Você se considera uma professora afetiva? Por quê?
- 20). Como descreveria a educação afetiva?
- 21). Para você professora/o a educação afetiva é possível? Poderia descrever o porquê ela seria possível ou não?
- 22). Para você a relação entre a afetividade e inteligência é necessária para o processo do desenvolvimento humano ou não? Por quê?

Seção 4 de 10 – CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO

- 23). Como descreveriam o momento em que receberam a notícia do encerramento das aulas presenciais em 2020?
- 24). As senhoras encontraram algum desafio durante as atividades do ensino remoto? Se sim, quais? E se recebeu algum apoio ou outro tipo de ajuda? Qual?
- 25). Relate sua experiência, como se sentiu? Conseguiu superá-la?
- 26). O que mais marcou, motivou ou desmotivou a sua vivência educacional durante o ensino remoto?
- 27). De acordo com a sua experiência, concorda que o melhor tipo de educação para o momento pandêmico foi o ensino remoto? Por quê? Ou acha que poderia ter sido de outra forma? Qual?
- 28). Considera a escola como um ambiente psicologicamente preparado e seguro para acolher os professores e estudantes para a volta presencial das aulas? Por quê?
- 29). O que acha que os sistemas governamentais e educacionais poderiam ter feito para melhorar a educação durante o período pandêmico?
- 30). Quais as suas expectativas em relação ao futuro da educação?
- 31). De forma geral o que mais gostaria de dizer?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convido o (a) Sr.(a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa **AFETIVIDADE: uma análise das histórias contemporâneas vividas por professoras da Escola Santa Teresa**, desenvolvida pela pesquisadora Zumar Cleide Queiroz de Oliveira. Tendo como pesquisador responsável Prof^o Dr. José Luís Simões residente no endereço Rua Bruno Veloso N. 422- Boa Viagem – Recife – PE. Cep 51.021-280, Telefone (81) 997911263, e-mail: zumar.oliveira@ufpe.br.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida, quanto aos aspectos éticos, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

1). Introdução

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre: **AFETIVIDADE: uma análise das histórias contemporâneas vividas por professoras da Escola Santa Teresa**, e decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre a mesma e o seu papel enquanto participante nesta pesquisa.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, deverá notificar ao pesquisador que o esteja atendendo. É preciso entender a natureza e os riscos da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2). Objetivo

O foco desta pesquisa é estudar as práticas educativas e trazer reflexões em torno dos afetos sócio emocionais e dos desafios vivenciados pelos/as docentes, com a crise sanitária da Covid-19, dos professores/as da Escola Municipal Santa Teresa em Camaragibe/PE, nos anos de 2020 e 2021.

3). Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo você será solicitado (a) a contribuir com a sua entrevista. Sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos na área da educação e ciências humanas, bem como, publicar em revista científica nacional/internacional. Em todos esses casos, disponibilizar-se-á cópias digitais dos textos como contrapartida da vossa colaboração.

4). Riscos e desconfortos

Buscar-se-á minimizá-las de forma dialógica.

5). Benefícios e ações de rotina

O conhecimento que você adquirir a partir da sua participação na pesquisa poderá beneficiá-lo com informações e orientações futuras em relação ao seu trabalho. Além disso, você terá acesso a todo produto resultante da pesquisa.

6). Custos/Reembolso

Sua participação no estudo não acarretará nenhum gasto para você. Todos os procedimentos desse estudo serão gratuitos. Informamos que também você não receberá pagamento pela sua participação.

7). Caráter Confidencial dos Registros

As informações obtidas a partir de sua participação neste estudo serão confidenciais. Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. A gravação ficará de posse da pesquisadora responsável.

8). Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Qualquer dúvida entrar em contato com Zumar Cleide Queiroz de Oliveira, (81) 997911263, zumar.oliveira@ufpe.br.

9). Declaração de consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas, para participar como voluntário, deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma): _____

Assinatura do participante:

Data: _____

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante. Tenho bastante clareza que o participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Assinatura do pesquisador: _____

Data: _____

Testemunhas: _____
