

## DO DIREITO A TERNURA À “PEDAGOGIA DO AMOR”

**Juliana de Souza Silva, Samuel de Souza Neto, Larissa Cerignoni Benites – Inter-área – Educação – Departamento de Educação – Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro**

A complexidade dos processos, subjetivos e objetivos, envolvidos na construção das identidades singulares e culturais exige pensar como o sujeito da atualidade, sofre, experimenta, vivencia e sintetiza a diversidade de influências culturais no qual está imerso. Ao mesmo tempo, torna-se imprescindível resgatar os diversos espaços e linguagens, para que todos possam contribuir para a transformação de indivíduos-objetos em cidadãos-sujeitos responsáveis por sua posição no mundo, perpassando as categorias da obrigação moral, compromisso com a comunidade e a competência profissional, lembradas por CONTRERAS (2002) como dimensões da profissionalidade docente.

Essa sociedade globalizada deveria possibilitar aos sujeitos trabalharem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e construí-los com sabedoria. Entretanto, isso acaba criando uma diáspora, não acontecendo por vários motivos, como a crescente desvalorização do exercício e formação para o magistério, carga horária elevada, condições de trabalho não dignas, entre outros. Sendo assim, todos esses aspectos contribuem para o processo de proletarianização que segundo CONTRERAS (2002) é a aproximação desta categoria com as condições e interesses da classe operária.

Neste contexto, a identidade docente, segundo PIMENTA (2002), é um dos aspectos que diz respeito à questão dos saberes e competências que são construídos historicamente e configuram a docência como uma construção no âmbito da dinâmica social, assinalando que mesma deve levar em conta os saberes constitutivos dessa profissão como a experiência, o conhecimento específico e o saber pedagógico num processo de formação (inicial e continuada) integrada. Para TARDIF (2002) os saberes não se reduzem a mera transmissão de conhecimentos já construídos, esses saberes devem ser definidos como um saber plural.

Prerrogativas sobre a profissionalidade também nos remetem a um novo olhar para o professor, enquanto um agente social. Tendo como leitura esta perspectiva e ponderando, de forma não sistematizada, a perda de referências do professor no meio escolar, numa determinada escola da rede pública em ocasião de trabalho relativo a estágio, bem como a preocupação de um curso de extensão “A fraternidade como Prática Pedagógica” em que participei como bolsista e observei o esforço que foi feito na tentativa de se evidenciar a identidade docente em sua dimensão afetiva, com resultados significativos, decidi-se investigar como esta complexidade, dos processos objetivos e subjetivos, influencia a construção da identidade do professor em sua dimensão (sócio-) afetiva.

No entanto, não se pode deixar de considerar, na formação do professor, a hegemonia de uma cultura audiovisual e a reivindicação de uma cultura do tato e do olfato como nos aponta RESTREPO (1998, p. 32), ao descrever o espaço educativo:

*Ao excluir o tato e o olfato do processo pedagógico, nega-se a possibilidade de fomentar uma identidade e proximidade afetiva com o aluno, perpetuando-se uma distância corporal que reforça a posição de poder do mestre, que agora se torna verdade incontestável. Este manejo do espaço nega sumariamente ao estudante a possibilidade de reconstruir a dinâmica afetiva dos conteúdos cognoscitivos que lhe são entregues, multilando-se assim o saber e perpetuando-se o autoritarismo”. (grifo nosso)*

O autor questiona o modelo fabril que à escola acabou absorvendo, se referindo ao conteúdo da prática educativa como o modo de organização e controle do trabalho do professor vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições, esquecendo-se que a mesma a escola é, antes de tudo, um centro de formação humana.

No bojo deste processo a questão afetiva acabou ganhando contornos de “problema de estado”, decorrentes da perda de limites em muitas das salas de aula, da perda de auto-estima do professor e/ou mesmo desumanização e identidade que vem passando a categoria docente e que na maioria das vezes passou a ser culpada pelos mais diversos problemas enfrentados pela educação em geral. Essa problemática ganhou tanta força a ponto do Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Prof. Dr. Gabriel Challita, publicar dois livros (“Pedagogia do Amor” e “Educação: a solução está no afeto”) com ênfase na temática do amor e na questão do afeto.

*“A tentativa que ora se faz não é de apresentar uma tese revolucionária sobre o assunto. Trata-se apenas de um novo olhar para esse universo a ser descortinado. Um olhar de afeto, um olhar amoroso. Educação e afeto! A educação não pode ser vista como um depósito de informação. Há muitas formas de transmissão de conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor (...) O amor é capaz de quebrar paradigmas, barreiras, ranços”.* (CHALITA, 2001, p. 163 **grifo nosso**)

Estes apontamentos são relevantes na medida em que se reconhece na palavra educação também a sua dimensão amorosa, afetiva. Porém, a mesma traz, nas palavras do autor, uma espécie de amálgama que pode substituir o compromisso da educação com a formação do cidadão e transformação da sociedade, e ficar, apenas, no âmbito da subjetividade, cabendo somente aos professores resolver os problemas educacionais como se fosse uma espécie de auto-ajuda, mas que em nada poderá contribuir para o exercício da profissionalidade docente,

Esses textos, grosso modo, visam “elevar a moral” e “massagear o ego” dos professores, numa tentativa de valorização da subjetividade do educador, sem contudo entrar no âmago da questão. Corroborando com o que foi colocado também se pode citar Augusto Cury<sup>1</sup>, que com seus textos, se tornou um dos campeões de venda de livros de auto-ajuda, tratando ora do perfil de Jesus Cristo, ora da auto-estima pessoal e ora do perfil de professores, alunos e pais. Por exemplo:

*“Infelizmente, quase ninguém mais valoriza os educadores. Entretanto, eles são os profissionais mais nobres da sociedade. (...) Os professores, embora desvalorizados, são os alicerces da sociedade. Eles precisam ter subsídios para resolver os conflitos em sala de aula, educar a emoção e fazer laboratórios do desenvolvimento da inteligência”.* (CURY, 2002 p. 28 **grifo nosso**)

Embora se possa fazer esta análise crítica também é preciso reconhecer que CURY aponta para duas questões que são relevantes, quando assinala que:

*“Os conflitos em sala de aula estão conduzindo os professores a adoecer coletivamente no mundo todo. Na Espanha, 80% deles estão profundamente estressados. No Brasil, de acordo com pesquisa realizada pela Academia de Inteligência, 92% dos educadores estão*

---

<sup>1</sup> - Livros publicados: “O Mestre dos Mestres”; “O Mestre do Amor”; “O Mestre da Sensibilidade”; “O Mestre da Vida”; “O Mestre Inesquecível”; “Você é Insostituível”; “Dez Leis para ser Feliz”; “Revolucione sua Qualidade de Vida”; “Pais Brilhante Professores Fascinantes”.

com três ou mais sintomas de stress e 41% estão com dez ou mais, dos quais destacam: cefaléia, dores musculares, excesso de sono, irritabilidade”. (CURY, 2002, p. 27 **grifo nosso**).

Na realidade o que este autor traz subjacente a estas questões diz respeito ao fato de que os docentes não estão conseguindo fazer uma leitura mais abrangente da questão educacional, ficando presos, possivelmente, a concepções de ensino decorrentes de um modelo de “professor monocultural” em que se valoriza a eficácia e a eficiência na prática pedagógica. Porém, a sociedade atual exige a formação de um “professor intermulticultural”, cuja ênfase passa a estar relacionada com questões de diversidade e pluralidade cultural, ou seja, um “professor flexível, agente e investigador (educador) que proporciona formas de aquisição de saber, de poder, e de exercício de cidadania aos seus formandos” (CORTESÃO, 2002, p. 59).

De acordo com SOUZA NETO (2000, p.7) no meio social, o processo de construção da identidade de uma pessoa caminha entre um resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de diversos percursos de socialização que constroem, em conjunto, os indivíduos e definem as instituições.

Entretanto, não se pode desconsiderar que a *construção* de uma *identidade social* não é transmitida de uma geração a outra, mas é *construída* por cada geração com base nas categorias e posições herdadas da geração precedente (o que inclui as limitações e conquistas).

Esta questão da identidade do professor também foi motivo de atenção especial, por parte das políticas públicas no que tange à formação de professores da educação básica, em cursos de licenciatura, graduação plena, ao se reconhecer que esta preparação possui um corpo de conhecimento próprio:

*§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e própria docência, contemplando:*

*I – cultura geral e profissional; II – conhecimentos sobre crianças adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais e as das comunidade indígenas; III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V – conhecimento pedagógico; VI – conhecimento advindo da experiência”.* (BRASIL, 2002, p 3-4; BRASIL, 2001, p 43-44)

Embora haja estas orientações, que sem dúvida são um avanço em relação aos normativos anteriores (BRASIL, 1962; BRASIL, 1969), não se deixa de observar que a discussão moral perpassa as relações de afetividade e motividade não foram colocadas em primeiro plano, mas aparecem de forma subjacente à temáticas relacionadas ao conhecimento sobre crianças, adolescente, jovens e adultos, necessitando de um recorte próprio.

Este foi, portanto, o caminho trilhado para a delimitação do problema de pesquisa que norteou os pressupostos dessa investigação, e que foi formulado da seguinte maneira: Quais os elementos constitutivos da dimensão (sócio-) afetiva que mais contribuem para a construção da identidade do professor no exercício da profissionalidade docente?

Como objetivos principais pretendemos averiguar no itinerário pedagógico das políticas públicas de formação de professores como a dimensão (sócio-) afetiva é expressa no âmbito do

conhecimento, competências e habilidades; e identificar os aspectos constitutivos da dimensão (sócio-) afetiva da identidade do professor em docentes que atuam em escolas da rede pública.

Para a obtenção de respostas escolheu-se como procedimento metodológico à investigação de análise qualitativa privilegiando-se o construtivismo social que de acordo com Gewalndsznajder e Mazzotti (1998) utiliza a literatura em estágios posteriores para comparação com resultados obtidos, trabalha no “contexto da descoberta” e busca formular indutivamente suas teorias com base na análise dos dados.

A técnica para coleta de dados será a observação participante, consulta à fonte bibliográfica e documental e a entrevista. O estudo tem como espaço social de investigação a UNESP - Campus de Rio Claro, Projeto Escola de Educadores que está sendo desenvolvido no Departamento de Educação com professores da rede pública e privada de ensino da região de Rio Claro. Os sujeitos do estudo são os participantes deste curso (amostragem), podendo ser ampliado para outros cursos que venham a corroborar com o objeto de investigação.

Acredita-se que os resultados obtidos para pesquisa possa auxiliar os professores formados em curso de graduação, revendo os planos de ensino, bem como a própria prática pedagógica.

## **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1** de 18 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 009/2001**. Brasília 08 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 9**, de 6 de outubro de 1969.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 298**, de 17 de novembro de 1962.

CONTRERAS, J. A **Autonomia de professores**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, L. “**Ser Professor: um ofício em risco de extinção?**”. 1ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. 8ª ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CURY, A. **Pais Brilhantes Professores Fascinantes**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

\_\_\_\_\_. **O mestre do Amor**. 1ª ed. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2002.

GEWANDZNADJDER, F. E MAZZOTTI, A. J. **O Método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 1ª ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RESTREPO. L. C. **O Direito à Ternura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

SOUZA NETO. S. O professor, quem ele é?. In: **ENCONTRO DE EDUCADORES DO MOVIMENTO HUMANIDADE NOVA, I**. Vargem Grande Paulista, São Paulo, 2000.(trabalho mimeografiado).

TARDIF. M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

**Bolsa: CNPq/PIBIC**