

EDUCAÇÃO COM SENTIDO: REFLEXÕES SOBRE O AFETO EM SALA DE AULA

EDUCATION WITH SENSE: RELECTIONS ON AFFECTION IN THE CLASSROOM

 <https://orcid.org/0000-0002-2070-4203> Noa Cykman ^A

^A University of California, Santa Barbara, CA, Estados Unidos

Recebido em: 24 jan. 2021 | **Aceito em:** 2 set. 2021

Correspondência: Noa Cykman (noacykman@gmail.com)

Resumo

O artigo traz reflexões sobre o afeto em sala de aula. Noções da educação não formal, da educação democrática, da educação libertária e outras propostas educativas divergentes em relação à escolarização comum foram incorporadas em aulas de sociologia ministradas pela autora para uma turma de segundo ano do ensino médio, em uma escola pública, em Florianópolis-SC. O afeto e a subversão da hierarquia convencional entre docentes e discentes foram eixos pedagógicos essenciais. As premissas educativas afastaram-se da escolarização convencional, fundada na episteme moderna (racionalista, objetivista, fragmentária), em direção a um “modelo” integrativo, em que a subjetividade e perspectivas de estudantes são centrais. A análise e narração embutem, no artigo, essa mesma crítica criativa, em uma reflexão que integra análises teóricas e percepções subjetivas.

Palavras-chave: sociologia; educação democrática; pedagogia.

Abstract

The article brings reflections on affection in the classroom. Notions of non-formal education, democratic education, libertarian education, and other divergent educational proposals in relation to common schooling were incorporated in sociology classes given by the author to a high school class at a public school, in Florianópolis, Brazil. Affection and subversion of the conventional hierarchy between teachers and students were essential pedagogical axes. The educational premises moved away from conventional schooling, founded on the modern episteme (rationalist, objectiveist, fragmentary), towards an integrative "model" in which students' subjectivity and perspectives are central. The analysis and narration embed this same creative criticism in the article, in a reflection that integrates theoretical analysis and subjective perceptions.

Keywords: sociology; democratic education; pedagogy; affection.



Introdução

Pela graça do encontro, uma vida foi mudada.
Georges Gusdorf

No mundo que aspira à modernidade, à ciência fatural e objetiva, o afeto é vilão: ameaça de ineficácia, distorção e favoritismo. A ideia de que o sentimento “contamine” negativamente as relações encontra-se presente na ciência, na economia, na educação (vide críticas de Latour, 2013; Zelizer, 2010; Morin, 2010, entre outras). Reconhecendo, entretanto, que nosso mundo jamais tenha atingido tal grau de assepsia, e não tendo jamais sido modernosⁱ, o lugar do afeto deve ser reconsiderado. Sem pretender um estado de racionalismo puro, novas abordagens sobre a educação (bem como sobre a ciência, a economia e outras esferas da vida) situam o afeto como parte da experiência, não menos fundamental que a razão, e valiosa enquanto fonte de vínculos e sentidos.

O presente texto vem de uma reflexão sobre minha experiência de estágio docente em Ciências Sociais (Universidade Federal de Santa Catarina), realizado em 2013 em uma turma de segundo ano do ensino médio, em uma escola pública, em Florianópolis, Santa Catarina.ⁱⁱ Noções da educação não formal, da educação democrática, da educação libertária e outras propostas educativas divergentes em relação à escolarização comum foram absorvidas e aplicadas na experiência docente, incluindo, por exemplo, Paulo Freire (1987; 2002), Maria Montessori (1965), A.S. Neill (1978) e Jacques Rancière (2007). Juntamente com Flávio Rodrigues Coutinho, desenvolvemos um plano de aulas heterodoxo em suas premissas pedagógicas e em suas metodologias didáticas, o qual experimentamos na prática.ⁱⁱⁱ O trabalho pedagógico foi fundado na revisão crítica da pedagogia convencional e na observação de outras pedagogias possíveis. Criamos o plano de aula a partir das críticas e propostas dos/as autores/as^{iv} estudados, bem como de experiências pessoais prévias com educação não formal lúdica e de uma abordagem experimental, vivida ao sabor do risco dos encontros.^v

Minhas experiências anteriores com educação não formal influenciaram a concepção e aplicação do plano de aula. Fui educadora no movimento juvenil judaico Hashomer Hatzair durante nove anos (2009-2016 e 2019), após ter sido educada e capacitada dentro do mesmo movimento, onde o processo educativo se baseia em brincadeiras e em experiências coletivas para tratar de temas e valores sociais, políticos e ecológicos. Esse modelo foi a base das aulas do estágio. Todas as aulas iniciaram com “disparadores” – atividades ou provocações para

suscitar o interesse dos/as estudantes, e contaram com metodologias diversas: brincadeiras, dinâmicas, vídeos, música, debates etc. A ludicidade auxilia a tornar a aprendizagem mais prazerosa, e comumente mais eficaz, na medida em que desperte a vontade do/a educando/a de aprender. Como nota Jacques Rancière (2007), o ser humano consiste numa *vontade* servida por uma inteligência; dito isso, suspeita que “[t]alvez o fato de vontades desigualmente imperiosas seja suficiente para explicar a desigualdade das performances intelectuais” (RANCIÈRE, 2017, p. 79-80). Além de estimular a vontade e o gosto pelo estudo, a ludicidade opera sobre as relações coletivas do grupo, desenvolvendo qualidades grupais como responsabilidade, sinceridade, renúncia, entre outras (CAMPOS, 1986).

Adotamos, nas aulas do estágio, também elementos da educação libertária (LENOIR, 2007; GALLO, 1996), tais como a orientação antiautoritária da relação docentes-discentes e a negociação de acordos em conjunto com a turma (em lugar de regras predefinidas). Os acordos foram feitos via consenso e orientados pela premissa de que a aula deveria poder ocorrer de forma fluida, resguardando o direito pessoal ao interesse ou ao alheamento, desde que não comprometesse o grupo. Nossos combinados incluíram o direito a dormir ou a ouvir música com fone em uma orelha, mas não a conversar com colegas, por exemplo. Ao assumirem posição de agência sobre as condições da aula e sobre sua própria participação, o efeito preponderante na turma foi de disposição e envolvimento.

Afrouxamos o controle e apostamos no prazer de uma aventura coletiva de aprendizagem. O caminho, o trabalho e a narrativa seguiram uma “inspiração espiral”, como Morin (1997) propõe (a si mesmo): partindo da interrogação e movendo-se pela reestruturação em cadeia. Desorganizar foi um requisito metodológico. Desestruturar a escala da autoridade, romper e reatar os nós dos conteúdos, ressignificar o espaço e absorver as subjetividades, que são desorganizadas e é tal sua beleza. Vários modelos educativos e fontes de pensamento serviram de inspiração, imiscuídos às nossas próprias vivências, passadas e presentes, nossas intenções particulares e a pessoalidade de nossos alunos e alunas.

Minha pesquisa inicial consistiu numa narrativa ensaística em retrospectiva sobre a experiência prática do estágio e os resultados obtidos. Enquanto a escola convencional está fundada na episteme moderna (racionalista, objetivista, fragmentária), a proposta pedagógica em questão visou uma configuração integrativa, pela aproximação e mescla de disciplinas e conteúdos, razão e emoção, ciência e subjetividade, percepção, conhecimento e idiossincrasias. Por coerência e para aprofundar a experimentação, o trabalho de memória e análise foi realizado de modo a embutir essas mesmas misturas e aberturas. Tal intenção exigiu a busca por outra

forma estrutural e estética para o texto, divergente do modelo acadêmico comum. Assim, a reflexão tecida integra as análises teóricas a memórias pessoais da prática educativa, apresentando as ideias de forma objetiva-subjetiva, em um formato ensaístico e não linear.

O ensaio como forma pretende contornar estigmas objetivistas e interpretativos do método científico através de uma atenção ao inessencial, ao jogo, ao pensamento móvel e criativo, em busca de novos sentidos. Ao defender a forma ensaística, Theodor Adorno (2003) observa:

O ensaio não apenas negligencia a certeza indubitável, como também renuncia ao ideal dessa certeza. Torna-se verdadeiro pela marcha de seu pensamento, que o leva para além de si mesmo, e não pela obsessão em buscar seus fundamentos como se fossem tesouros enterrados (ADORNO, 2003, p. 30).

Assim, sem almejar uma construção fechada ou total, “o ensaio confere à experiência tanta substância quanto a teoria tradicional às meras categorias” (ADORNO, 2003, p. 26). Segundo Adorno, a experiência individual toma como ponto de partida a própria consciência, ela mesma já mediada por uma relação com a história e com a abrangência da experiência humana. Para experimentar o (anti)método do ensaio, tomei como eixos as noções de inteligência, interesse e afeto – percebidos como questões basilares da sala de aula, contudo historicamente distorcidos, negligenciados ou simplesmente pouco refletidos na atuação docente convencional – e combinei estilos narrativos diferentes, alternando ou costurando teoria e memória. O presente texto apresentará as reflexões – e sentimentos – em torno do eixo do afeto.

Em sentido coloquial, o afeto transita como sinônimo de afeição, e esse significado aparecerá no texto. Noutro território, no sentido delineado por Baruch Spinoza (2009), afeto é um conceito que diz da variação da potência de agir, variação surgida de afecções – encontros de um corpo com outro. Ao ampliar ou diminuir a potência do corpo (acrescentar-lhe ou subtrair-lhe realidade, capacidade, força de existir), as afecções geram afetos no espírito: ideias ou sentimentos relativos às afecções. Sem dicotomia entre afeto e razão, a afetividade ou capacidade de afetar-se enraíza o nascimento de todo saber. O sentimento de afeição, no sentido de amorosidade, inclui-se no conceito spinoziano de afeto como uma das afecções que faz variar a potência: uma que o faz positivamente; um encontro que gera alegria e amplia a capacidade de agir e, portanto, os horizontes do mundo. No texto que segue, navegarei pelo campo semântico: lidarei com as implicações pedagógicas do afeto enquanto capacidade de afetar e de afetar-se, e focarei no afeto da afeição, sentimento amoroso, como componente essencial da educação.

Reflexões descartenizadas sobre o afeto

No início do ano de nosso estágio, apresentaram-nos as várias opções de turma com que poderíamos trabalhar. Por conveniência e compatibilidade de horários, optamos pela turma 211. Mesmo após termos iniciado nosso período de observação (logo, contrariamente aos regulamentos oficiais), muitas vezes e determinadamente o professor da escola, nosso supervisor, tentou persuadir-nos a escolher outra classe, alertando que aquela era especialmente “difícil”, “complicada”, “barulhenta” etc. Mais pela conveniência que por coragem, insistimos em permanecer com a turma que nos intimidava (essa era a verdade) em toda aula que acompanhávamos. Eram, de fato, barulhentos, agitados, volumosos, consistentes, imponentes, assustadores.

No início, o estágio consistia apenas em observar as aulas do professor. Passaram-se várias semanas até que os/as estudantes, enfim, manifestassem discreto reconhecimento de nossa presença em sala. Até então, éramos meio invisíveis, meio inúteis – exceto para um garoto que a cada encontro nos cumprimentava, sorridente e cordial, e que foi expulso da escola naquele ano. O fato de nos reconhecerem não era expresso, contudo, mais que em olhares, dirigidos a nós durante a aula com qualquer espécie de interrogação. Posteriormente, com alguns, o reconhecimento transcendeu à abertura para cumprimentá-los/as e, às vezes, conversar um pouco antes de a aula começar.

Ao fim do ano, a sensação era outra: parceria, cumplicidade, companheirismo, respeito, quase amizade – afeto ativo, mesmo, aquele que expande nossa potência de existir, que amplia nosso mundo pelas mãos da alegria.

Baruch Spinoza (2009) instiga ao dizer: o que define um indivíduo é seu grau de potência, ou seja, seu poder de afetar e de ser afetado. Antes que por sua forma ou por seu aspecto, o indivíduo é demarcado por intensidade afetiva. Ultrapassando o indivíduo, a trama transubjetiva se tece por mútua afetação e envolvimento. “Indivíduos” compõem-se de encontros; no entanto, nunca conhecemos tal potência de antemão. “Não sabemos ainda de que pode um corpo”, emblemática ideia de Spinoza: é questão de experimentação. Somos definidos

pela potência de afetar e de nos deixar afetar, mas não sabemos de quantos afetos somos capazes. Como nos compomos com outros seres?

Afeto no horizonte educativo significa explorar a potência dos encontros. Que encontros servirão para aumentar a potência de agir dos/as estudantes (e docentes)? que encontros – humanos, bem como aqueles com livros, ideias, espaços, etc. – estimularão o desejo a desejar, ativarão ideias, ampliarão a capacidade de se afetar pela experiência? O bom encontro gera alegria, potência de existir e de pensar. Fernando Hiromi Yonezawa (2015) observa: “Se retomamos o princípio spinozano de que existir é agir, mas que junto do agir há sempre uma igual força de conhecer que se expressa, então, efetivamente, só a alegria nos coloca em condições de aprender e pensar” (YONEZAWA, 2015, p. 194).

A afeição, próxima do amor, é um afeto alegre. Movido por disposição amorosa, um/a educador/a encontra-se positivamente com seus e suas educandos/as. Leva em conta seus microuniversos nas aulas, porquanto sejam sua principal fonte de conexões e sentidos próprios. A razão fundamental de uma aula são os/as estudantes: na medida em que o/a docente se distancie de suas subjetividades, afasta-se da razão fundamental de educar. Mais que levar em conta seus pontos de vista, é justo torná-los o motivo germinal e a força motriz da construção do conhecimento. “A postura mais importante será reconhecer que cada educando é gente”, reivindica Miguel Arroyo (2001), um dos muitos afetados pela política de amorosidade ensinada por Paulo Freire.

Em crítica à educação convencional, Freire descreve:

Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam, e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os “depósitos” (FREIRE, 1987, p. 66).

Segundo Freire, em atos e em palavras, “não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, pp. 79-80). Aproveitar a curiosidade estudantil, instigá-la quando necessário e sempre que possível, considerar de modo individual e interconectado os diferentes paradigmas, emoções, mitos, narrativas, valores, memórias, histórias pessoais, traços culturais e afinidades subjetivas que cada aluno/a carrega é essencial para incluir os e as alunas nas aulas, incluir seus mundos. Ao rejeitá-los/as, no lugar que não

existe senão para eles/as, rompe-se pela base a possibilidade de criação de sentido, desclassifica-se a relação entre estudante e docente e se favorece a manutenção da ordem escolar impositiva e autoritária, do caráter fantasioso das verdades únicas e da arbitrariedade do conhecimento. Ignorar as ideias dos/as estudantes é convencê-los/as de que sejam incapazes de as produzir. Levar em conta seu ponto de vista implica conhecê-los/as ou, no mínimo, estar disposto/a a conhecê-los/as.

A negociação dos acordos aconteceu no primeiro dia de aula, após uma problematização sobre a razão de ser da escola e de estarmos todos/as ali. Pedimos que levantasse a mão quem gostasse de frequentar escola – alguns braços hesitantes se ergueram. Numerosos braços responderam não gostar da escola. Indagamos os motivos de, não obstante, estarem ali: mencionaram o futuro, as melhores chances de trabalho, a obrigação, o hábito. Oferecemos, então, uma visão histórica e sociológica sobre a razão de ali estarmos, explicando a origem da escola no contexto da Revolução Industrial e da necessidade de mão de obra bem ordenada. Logo, propusemos a criação coletiva de um ambiente de aprendizado autônomo, orientado em conjunto por e para nós. As aulas são para vocês, digam-nos o que faz sentido nos permitirmos ou não, nesse espaço, para que o possamos aproveitar, e que sanções convêm ao rompimento de pactos?

*A turma se envolveu calorosamente na construção dos consensos. Na semana seguinte, colamos na parede um papel com os acordos: “**O que pode:** Dormir. Ler. Ouvir música baixinho, com o fone em uma orelha só. Receber ligações em casos de emergência. Mandar mensagem (mas não trocar mensagem a aula toda). Fazer trabalhos de outras disciplinas (individualmente!). **O que não pode:** conversar (na terceira chamada de atenção, sai da sala). Jogos (exemplos: celular, truco, peteca). Fazer trabalhos em grupo de outras disciplinas”, e abaixo: “As regras criadas por nós têm como objetivo deixar a aula de sociologia fluir, tornando fácil a interação entre professores e alunos/as, por isso devemos utilizá-las com bom senso. Vale lembrar que as regras podem ser questionadas e alteradas caso se observe tal necessidade”.*

A pedagogia libertária, em seu conceito aberto (onde caibam múltiplas formas), sustenta-se em premissas quanto ao teor das relações interpessoais. Docentes, discentes, diretores/as e funcionários/as respeitam-se como iguais, em convivência profunda e movida pela sinceridade. Em princípio, a coincidência de seu encontro em tal tipo de escola remete a

disposições semelhantes em suas vontades de trabalho ou de estudo. Diversos exemplos tácitos o demonstram: A. S. Neill, por exemplo, fundador da icônica escola democrática Summerhill, demonstra a importância e a potência dessa abordagem. Em sua experiência,

O comentário mais frequente por parte dos visitantes é o de que se faz difícil distinguir entre membros do pessoal e alunos, em Summerhill. É verdade: a sensação de unidade é forte, quando as crianças sentem aprovação. Não há deferência para com um professor, como professor. Pessoal e alunos têm a mesma comida e devem obedecer às mesmas leis da comunidade. As crianças se ressentiriam de qualquer privilégio outorgado ao pessoal (NEILL, 1978, p. 11).

Neill relata sobre uma escola de nível fundamental, entretanto suas contribuições são replicáveis tanto ao nível médio como superior (basta substituir em seu relato, quando seja o caso, a palavra “criança” por uma mais apropriada). Seu ideal, aplicado imediatamente à prática, é o da liberdade, elemento que não pode prescindir de uma base emocional consistente que permita aos sujeitos envolvidos encontrar e afirmar a si mesmos, ao mesmo tempo em que são a contraparte uns dos outros. A responsabilidade e a autonomia são essenciais, bem como o amor e a aprovação. No prefácio de *Liberdade Sem Medo* (1978), escrito por Erich Fromm, são elencados e comentados os princípios básicos de Summerhill. Entre eles:

6- *Liberdade não significa licença*. Este princípio, muito importante, no qual Neill insiste, diz que o respeito pela pessoa deve ser mútuo. Um professor não usa de força contra a criança, nem a criança tem o direito de usar de força contra o professor. Uma criança não pode impor ao adulto só por ser uma criança, nem pode a criança suportar a pressão que de várias maneiras lhe impõem.

7- Intimamente relacionada com este princípio está a necessidade do uso da verdadeira sinceridade por parte do professor. O autor diz que nunca, em seus 40 anos de trabalho em Summerhill, mentiu a uma criança [...] (FROMM, 1978, p. XX, grifo do autor).

O respeito ao/à estudante implica o respeito à sua liberdade; o contrário também é verdadeiro. Permitir que ele/a construa seu aprendizado por conta própria exige, do/a professor/a, uma postura aberta, disponível, amigável, cúmplice, disposta, solícita; em suma, uma dimensão afetiva, que dê ao/à aluno/a o respaldo necessário e demonstre a confiança que lhe permitirá atuar. Talvez seja possível afirmar que, nesse tipo de abordagem, a afeição seja o princípio gerador da ordem. O ambiente propício ao aprendizado é fruto da colaboração positiva dos participantes, entre os quais há mútuo respeito. A disciplina surge da concessão da responsabilidade, como autodisciplina.

Deslocamos o eixo da relação com base na confiança nos/as alunos/as, colocando-nos e observando-os como parceiros/as e exercendo uma autoridade não autoritária, no limite da não-autoridade, ou, antes, da autoridade compartilhada – não quanto ao conhecimento, mas

quanto ao aprendizado. A questão de fundo não era como exercer a coerção, e, sim, como torná-la desnecessária. Como meio para a disciplina, o rigor foi substituído pela liberdade; o ofuscamento das hierarquias, entre alunos/as e professor/a e entre alunos/as e conhecimento, não os deixou em condição de descontrole, mas de responsabilidade, imbuídos de participar voluntária e ativamente na construção coletiva dos meios de aprendizado através de relações de respeito, afeição e afeto.

Requer tal pedagogia uma transformação no arraigado distanciamento profissional. Ainda que frequentemente solapado pelo fascínio, é esse o mandamento geral: o típico professor que se prostra como superior e impessoal. Na educação sincera, a distância se reduz, e a abertura de uns a outros é parte do processo pedagógico; termina por ser não apenas um aprendizado relacional, mas também o confronto individual com novos aspectos que a partir disso surgem diante de si, inclusive para o/a professor/a. Equiparar-se é o movimento afetivo.

Na esfera da sinceridade e da autenticidade, o erro não pode ser censurado ou reprimido: é parte inerente da subjetividade. Mais que isso: o erro deve ser bem-vindo: a disposição ao erro é a disposição ao original; o combate ao erro é um combate à criatividade. Ademais, o acolhimento do erro representa uma recusa à onipotência pretendida pelo professor distante, pelo catedrático, pela legitimidade litúrgica; o erro não torna mais vulnerável, mas permite a multiplicação das possibilidades do pensar.

Um episódio pequeno e marcante evidenciou (e encheu de significado) o efeito de nossa confiança neles/as, de nossa demonstração de respeito e aprovação, de nossa intenção de dar-lhes tanta autoestima quanto possível, e nunca o contrário. Trata-se de apenas um minuto: tendo em mãos a atividade que ela tinha produzido, onde havia o “E” de nossa avaliação (“Excelente”), a aluna correu ao professor (nosso supervisor) para mostrar-lhe, entusiasmada, não só o que havia conquistado por seu trabalho, mas também o próprio trabalho, digno de seu próprio gosto e satisfação. Como escreve Neill, afetuosamente: “Devemos estar do lado da criança. Estar do lado da criança é dar-lhe amor – não amor possessivo, não amor sentimental – mas comportarmo-nos para com a criança de tal maneira que ela se sinta amada e aprovada por nós” (NEILL, 1978, p. 110).

Carl Rogers, em “Liberdade para Aprender” (1969), reúne relatos, propostas e ideias a respeito de práticas pedagógicas alternativas. Uma parte de seus esforços se dedica à

caracterização da postura do/a professor/a favorável a esse tipo de experiências. Um conjunto de posicionamentos tende a constituir a relação necessária entre professor/a e educando/a para a criação de um ambiente de aprendizado, no sentido profundo do termo. “Vejo a *facilitação da aprendizagem* como o *fim* da educação [...]. Vejo-a como a função capaz de sustentar respostas construtivas, experimentadas, mutáveis *em processo*, às mais profundas perplexidades que assediam, hoje, o ser humano” (ROGERS, 1969, p. 111, grifos do autor). E sobre a base de tal facilitação:

Sabemos [...] que a iniciação de tal aprendizagem não se baseia nas habilidades de ensinar de um líder, no seu conhecimento erudito do campo, no planejamento do currículo, no uso de subsídios audiovisuais, na programação do computador utilizado, nas palestras e aulas expositivas, na abundância de livros, embora tudo isso possa, uma vez ou outra, ser empregado como recurso importante. Não, a facilitação da aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades do comportamento que ocorrem no *relacionamento* pessoal entre o facilitador e o aprendiz (ROGERS, 1969, p. 111, grifo do autor).

Sob uma compreensão da prática educativa análoga às de Jacques Rancière, de Neill, de Paulo Freire e de Edgar Morin, Rogers circula de modo mais pontual as qualidades e atitudes facilitadoras da aprendizagem. Em primeiro lugar, a autenticidade do/a educador/a, como a mais básica das condições – apresentar-se como pessoa real, tal como se é. Isso inclui reconhecer os próprios sentimentos, sendo capaz de vivê-los e, eventualmente, de comunicá-los. “É, assim, para seus alunos, uma pessoa, não a corporificação, sem feições reconhecíveis, de uma exigência curricular, ou o canal estéril através do qual o conhecimento passa de uma geração à outra” (ROGERS, 1969, p. 112). A relação pedagógica torna-se uma relação “de pessoa-a-pessoa”, sem máscaras ou fachadas previamente estigmatizadas para uma ou outra posição, que termina, afinal, por distanciar os/as alunos/as do/a professor/a e embrutecer tanto o relacionamento como o estudo. Rancière pensa de modo semelhante:

Todo o seu esforço, toda a sua exploração é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de humanos; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade (RANCIÈRE, 2011, p. 29).

Em segundo lugar, a importância do apreço, da aceitação, da confiança.

É um interessar-se pelo aprendiz, mas um interesse não-possessivo. É a *aceitação* de um outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é um direito seu. É uma *confiança* básica – a convicção de que essa outra pessoa é fundamentalmente merecedora de crédito. [...] é o apreço pelo aprendiz como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, de muitas potencialidades (ROGERS, 1969, p. 115, grifos do autor).

Em seguida, como uma continuação do item anterior, Rogers coloca a necessidade da compreensão empática, postura muito próxima, se não parte, da ideia de relacionar-se com o/a educando/a de pessoa a pessoa. Trata-se de aceitar o/a aluno/a, suas posturas e processos, tanto positivos quanto negativos, como manifestações subjetivas que acompanham e conformam seu aprendizado – temor, hesitação, hostilidade, satisfação etc. Oferecer compreensão a suas reações, em especial às negativas, é o modo mais plausível de transformá-las, demonstrando ao/à aluno/a que o que sente é legítimo e que ele/a pode ser quem é.

Acontecia, vez por outra, de os/as alunos/as fazerem algo que não condissesse com o acordo de regras coletivamente acordadas – como agrupar-se, falar alto entre si ou jogar no celular. Quando percebíamos, raramente chegávamos a ter que enunciar qualquer coisa – dizíamos, às vezes apenas com o olhar, às vezes com poucas palavras, que aquilo ia contra nosso combinado e atrapalhava a aula. (Éramos favorecidos pelo fato de dar aula em dupla, de modo que nos podíamos dividir entre seguir a aula e tratar disso). Em todos os casos, os/as alunos/as mudaram de postura quase imediatamente, com genuinidade e complacência, muitas vezes com expressões de consentimento e desculpas. Nem uma vez tivemos que lidar com qualquer tipo de contestação e revolta; nem uma vez tivemos que apelar à autoridade.

“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, 2009, p. 98). Segundo Spinoza, o fluxo de afecções e afetos é constitutivo dos processos de conhecimento, sendo a afecção um conhecimento “primário” (a impressão direta sobre o corpo) e o afeto, a complicação do encontro, donde a capacidade de pensar. É por afeto que nascem as ideias. Quando Gilles Deleuze (1978) analisa o conceito, define-o como a *variação* contínua da potência através da sucessão de ideias. É a oscilação – aumento e diminuição, alternadamente – da potência de agir ou da força de existir de um ser, a partir dos encontros e relações em que se envolve.

De acordo com os encontros que aumentam ou reduzem a força de existir, “a nossa mente, algumas vezes, age; outras, na verdade, padece. Mais especificamente, à medida que tem ideias adequadas, ela necessariamente age; à medida que tem ideias inadequadas, ela necessariamente padece” (SPINOZA, 2009, p. 99). Os dois grandes afetos decorrentes da oscilação da potência são a alegria e a tristeza. Onde Deleuze resume: a alegria torna

inteligente. O papel docente, portanto, não é o de entregar conteúdos: é, fundamentalmente, o de contribuir com o aumento da força de existir dos estudantes.

Tocam-se inteligência, interesse e afeto. O afeto alegre permite a passagem de interesses e abre a inteligência, que se manifesta e sai a explorar sem constrangimento num ambiente de segurança e compreensão. Trata-se de empatia – talvez o mais potente afeto pedagógico: fazer-se presente em sala de aula, conhecendo os alunos e alunas na medida em que se mostram, entendendo que cada um/a deles/as possui uma sensibilidade distinta e sendo capaz de se imaginar em seu lugar. Todas as pessoas reunidas no momento da aula têm uma ideia própria de si mesmas; essa identidade, se ignorada, mutila o ser em sua totalidade: rouba-lhe a inteligência e aniquila seus interesses – “negligência docente”, que também é questão de saúde. Neill (1978, p. xxv) parece repercutir Spinoza: “criança difícil é a criança infeliz”.

Certa vez, durante as férias que sucederam o estágio, acordei sorrindo: havia sonhado com a turma. À diferença da realidade (ao mesmo tempo, explicando-a), no sonho eu não era professora, mas aluna. Estava entre elas, era como eles e sentia-me eu, tal como eles.

Nas escolas de hoje, estudantes são vistos, usualmente, como a massa que deve ser dominada para poder falar em ambiente silencioso. Michel Foucault (1999, p. 134) descreve o ambiente escolar comparando-o à prisão:

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente.

E em outra passagem:

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (FOUCAULT, 1999, p. 129).

Essa espécie de esquizofrenia docente, que não olha, não ouve e não conhece aqueles/as com quem fala, funciona, na prática, como mecanismo de coerção e reprodução, seja essa uma ideologia deliberada ou sua reprodução mecânica. Nessas salas de aula típicas, em que não há contato e em que tudo se dá de acordo com os velhos cânones, não se criam sujeitos, nem mesmo cidadãos: produzem-se corpos dóceis, mentes latentes e traumas de todo tipo.

Para os/as alunos/as, o/a professor/a é um intermediário por excelência entre ele/a e o mundo – o mundo adulto, o mundo das ideias, o mundo de elaboração da realidade. Ignorados/as – muitas vezes, humilhados/as, até – sofrem dupla repressão: não apenas deixam de explorar suas habilidades, seu corpo e seu espírito, como também se constroem no sentido oposto, da docilização, da normalização, da adequação ao que deles exige a sociedade. “A disciplina faz ‘funcionar’ um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados” (FOUCAULT, 2009, p. 148). Formados através do poder disciplinar, instaurado no olhar hierárquico, na sanção normalizadora, no exame constante, são feitos sujeitos-objeto, privados de suas próprias idiossincrasias tanto quanto possível.

Tal dominação se permite pela pré-existente distinção de status, de posição entre os sujeitos, já aceita de antemão: assim, o grupo dominante impõe-se por meio de significados, em mecanismos organizados e racionalizados de exercício da violência simbólica. Essa sólida e difundida compreensão sociológica aplica-se, sem ressalvas, ao universo escolar, em toda situação em que o/a professor/a seja uma autoridade dominante perante alunos/as submissos/as. Não sendo o único responsável, “o sistema escolar contribui (é esta a palavra importante) para reproduzir a estrutura social” (BOURDIEU, 1991, p. 4).

O afeto tem poder refletor: nossa disposição gerava disposição neles/as, simbioticamente. A cada dia de aula, algo crescia, construía-se, como é próprio das relações. Com o tempo, alunos e alunas passaram a nos presentear com manifestações explícitas de afeto, “Chegaram os melhores professores!”, “Eu adoro vocês!”. Era recíproco: nós também nos divertíamos, dávamos risada, queríamos seu bem. Nunca fizemos chamada rigorosamente – nem era rigorosamente necessário: muitos/as alunos/as faziam falta, quando faltavam. Com o passar das semanas, toda a dinâmica social da sala transformava-se. Ao fim do ano, a sala em que entramos oito meses antes já não repercutia quase nenhum de seus aspectos. No questionário de feedback, uma aluna relata: “Super divertido e aprendi bastante, tirei várias dúvidas e aprendi coisas novas, além de fazer amizade com os estagiários”.

A afeição não é somente uma base para uma boa relação com o/a aluno/a e um bom andamento da aula – é também a própria razão de existirem a aula e a relação. Não é somente método, mas também motivo; é, ou deveria ser, uma razão primeira de ser educador/a. Paulo

Freire o reconhece e o expõe com exatidão e carinho na última seção de “Pedagogia da Autonomia” (1996), intitulada “Ensinar exige querer bem aos educandos”:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educados e à própria prática educativa de que participo (FREIRE, 1996, p. 141).

Caracterizando-o como disponibilidade à alegria de viver, o autor e educador qualifica o afeto como o contexto natural do processo educativo, não apenas conciliável com o rigor, mas como seu aliado. “Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 1996, p. 141, grifo do autor). Como atividade de busca e construção, a prática docente-discente é, em si, uma dinâmica que pode envolver beleza e alegria, sensibilidade; sem se distanciar, por isso, da formação científica e da clareza política.

Evidentemente, trata-se de uma afetividade dentro dos limites éticos da docência, ressalva Freire, mantendo-se a separação entre o favoritismo explícito, a avaliação tendenciosa, e o afeto como uma conexão, da pessoa do/a professor/a com a pessoa do/a aluno/a. Trata-se de um amor que não existe por um objeto específico, mas segundo os sujeitos que compartilham o caminho. É a percepção dos/as alunos/as como seres curiosos, inteligentes, inacabados/as, como nós, que funda uma prática educativa sincera.

Uma vez, após a aula, um aluno veio conversar conosco para pedir sugestões bibliográficas de iniciação à Sociologia. Pedimos para dar-lhe um retorno na semana seguinte, para que pudéssemos pensar em casa, com calma.

Durante essa semana, passei em frente a um sebo e vi um pequeno livro a respeito, ideal para que lhe indicássemos. Pensando melhor, e diante de um valor apenas simbólico, decidimos dar-lhe o livro de presente.

Na aula seguinte, entregamos-lhe o livro em mãos. O aluno nos olhou com tal brilho nos olhos que só podíamos esperar que aquela feição o acompanhasse em suas leituras. Agradeceu muito; dissemos que era pouco e que esperávamos que gostasse.

Não sabemos se ele leu ou se o livro morreu em alguma estante. Podemos especular, contudo: o livro de Sociologia havia deixado de ser um livro de Sociologia formal e oficial, como costuma ser para um aluno – tornou-se um objeto envolto por pessoalidade e carinho; não mais uma leitura exigida pelo professor, à qual se cria resistência, e sim uma obra recebida de presente por pessoas sinceramente intencionadas.

A afeição é um propulsor natural da motivação. Quando o saber se oferece como dádiva, o/a estudante o recebe com gratidão. Quando há entrega (entusiasmo, na melhor das hipóteses), os bens simbólicos oferecidos em aula tornam-se presentes por se abrir. A afeição entre os agentes atua como uma condição de afeição para o conhecimento; desembrulhar as relações é rematizar o saber.

Para que haja confiança, é preciso mudar um paradigma amplamente difundido na educação e na sociedade geral: a competitividade. Não se pode deixar um/a aluno/a para trás e esperar que sinta confiança, no/a professor/a ou em si mesmo/a. A criação de laços para o processo pedagógico implica reconhecer e conceder a cada aluno/a seu próprio ritmo, respeitar suas dificuldades e auxiliá-lo/a, em vez de meramente, após dar-lhe uma nota baixa e premiar seu colega, seguir adiante a programação curricular. A relação de apoio, se estabelecida também entre os/as estudantes, propulsiona o aprendizado e dá a cada aluno/a a oportunidade de participar com aquilo que tem a contribuir – muitas escolas democráticas funcionam assim, com alunos/as agrupados/as para cooperar – sem deixar ninguém para trás.

Para cada aula nos preparamos com diligência e responsabilidade tanto quanto com carinho e preocupação pelas pessoas com quem dialogávamos. Quisemos tornar o conteúdo acessível e relevante aos seus olhos, procurando relacioná-lo às suas realidades com exemplos e com ouvidos abertos. Ao abriremos passagem, eles passaram; ao nos mostrarmos receptivos e interessados, elas interagiram e colaboraram. Acredito que nossa posição de sinceridade e autenticidade perante a turma os/as tenha inspirado a se portarem da mesma maneira: respeitamos uns aos outros como pessoas, respeitamos as mesmas regras como fruto de um acordo nosso, respeitamos os interesses, as inteligências e as vontades umas das outras sem julgamento ou preconceito. Conquistamos mutuamente a confiança, conversávamos de igual para igual. Ao nos colocarmos como parceiros, como professores que os/as buscam compreender e orientar, os/as estudantes nos reconheceram como tais e se posicionaram no terreno fértil da autenticidade, da sinceridade e da amizade. O retorno positivo que nos deram durante todo o processo, e especialmente no dia do encerramento, são um estímulo para repetir o procedimento futuramente, zelando pela relação humanitária e respeitosa, compreensiva e mesmo cúmplice como um pré-requisito para a relação de ensinar e aprender.

A cooperação tende a propiciar a compreensão e aceitação, à diferença da competitividade, em que os outros sempre e por definição são adversários. A transformação do ambiente competitivo permitiria incluir na aula a diversidade dos/as alunos/as, integrando-a, e constituiria uma base para o aprendizado da empatia, para desenvolver a capacidade humana de aceitar e acolher. Morin (2010) capta o âmago da questão:

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão.

Enfrentar a dificuldade da compreensão humana exigiria o recurso não a ensinamentos separados, mas a uma pedagogia conjunta que agrupasse filósofo, psicólogo, sociólogo, historiador, escritor, que seria conjugada a uma iniciação à lucidez (MORIN, 2010, p. 51).

O autor, associando brilhantemente a epistemologia complexa à justiça, percebe que é preciso, para uma prática educativa completa, que haja compreensão não apenas de conteúdos e conhecimentos, mas também uns dos outros, umas das outras, alunos/as, professores/as, e desde aí para fora da escola. É essencial, portanto, atentar, em sala de aula, aos problemas fundamentais de nossa condição e de nossa época, na busca pela construção dessa compreensão. Não se trata apenas de uma mudança curricular, estrutural, como aponta Morin, e sim de uma distinta disposição daqueles/as que orientam a prática: “É evidente que isso não pode ser inserido em um programa, só pode ser impulsionado por um fervor educativo” (MORIN, 2010, p. 22).

Segundo o autor, a transformação do ensino é imprescindível; não pode, contudo, ser realizada pela via meramente técnica – sem afeto. “O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão. Uma missão de transmissão” (MORIN, 2010, p. 101). Na caracterização do educador, o autor evoca Platão, que propunha como condição indispensável ao ensino o *eros* – desejo, prazer, amor –

[...] desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. [...] É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante.

Onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio, para os alunos (MORIN, 2010, p. 102).

Fomos a dupla de estagiários mais contentes. Ir à aula já não era mera obrigação curricular, e, sim, a realização de uma atividade singularmente humana de contato e de possibilidades. Um compromisso de construir, compromisso com o grupo, compromisso com alma.

Referências

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: Adorno, W.T. *Notas de Literatura I*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

CAMPOS, Dinah M. de S. *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Editoras Vozes, 1986.

DELEUZE, Gilles. “*Sur Spinoza*”. Em *Les cours de Gilles Deleuze*, 1978. Disponível em: <https://www.webdeleuze.com/textes/194?fbclid=IwAR1P8cfsYkmU4zVGCP_UeQMI1tg5TYKKN4kC4z0PyUhP9u6jPZPueJcJT7Q>. Acesso em: 20 maio 2020.

EIDAM, Heinz; TOMAZETTI, Elisete M.; SANTOS, Robinson. Questionamentos filosóficos em sala de aula: ou 27 teses para uma necessária ignorância do professor. *Revista Filosofazer*, Vol. 18, nº 34, 2009.

FUNDAÇÃO Getúlio Vargas. *Motivos da evasão escolar*. 2009. Disponível em: <<https://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos>>. Acesso em: 14 maio 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. *Pedagogia libertária: Princípios político-filosóficos*. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

LENOIR, Hugues. *Educar para Emancipar*. Manaus: Imaginário, 2007.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogia Científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *O método 1: A natureza da natureza*. Portugal: Publicações EuropaAmérica, 1997.

_____. *O método 3: O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MULTIFOCUS Inteligência de mercado. Revista Educação. *Gosto pelo estudo cai no ensino médio*. 2013. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2013/06/06/gosto-pelo-estudo-cai-no-ensino-medio>>. Acesso em: 14 maio 2020.

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

FROMM, Erich. In: NEIL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo*. Prefácio. São Paulo: Brasiliense, 1978.

PROGRAMA das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). UOL Educação. *Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países*. 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em: 14 maio 2020.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

YONEZAWA, Fernando Hiromi. Só a alegria produz conhecimento: corpo, afeto e aprendizagem ética na leitura deleuzena de Spinoza. *Teoria e Prática*, Rio Claro, Vol. 25, n.48, pp. 186-199, Jan-Abr. 2015.

ZELIZER, Viviana A. 2010. *Economic Lives: How Culture Shapes the Economy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

ⁱ Em “Jamais fomos modernos” (2013), Bruno Latour argumenta que a modernidade nunca pôde, de fato, realizar seu projeto de separação entre sujeitos e objetos; entre natureza, sociedade e discursos. Enquanto os ditos modernos se ocupam em traduzir e purificar os polos, multiplicam-se os híbridos. Na impossível tentativa de lavarem-se, “[q]uanto menos os modernos se pensam misturados, mais se misturam” (p. 47).

ⁱⁱ Este artigo é uma versão revisada e ampliada de um dos capítulos de meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014), intitulado “Velhos paradigmas e novos parâmetros: experiências pedagógicas não convencionais”. Disponível na íntegra em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/130416>>.

ⁱⁱⁱ É prescrição do estágio curricular realizá-lo em dupla. O plano de ensino e grande parte das reflexões aqui apresentadas são frutos coletivos de nosso trabalho; outra grande parte dos reflexos, memórias e considerações são de elaboração individual, ainda que expressos no plural, por serem netos de nosso trabalho conjunto, de experiências conjuntamente vivenciadas, e por supor suficiente abrangência da concordância entre nossos pontos de vista.

^{iv} Esse mecanismo de inclusão de gênero será empregado no texto para atenuar a sistemática exclusão do feminino pela gramática – uma solução paliativa, excessivamente binária e algo truncada. Em alguns momentos, alternarei os plurais de forma aleatória, usando ora o masculino, ora o feminino, referindo-me ao conjunto dos gêneros em ambos os casos.

^v O plano de aula completo encontra-se no Trabalho de Conclusão de Licenciatura supracitado.