



gilson de almeida pereira | doutorando em educação



## Poderes, fazeres, limites e afetos

**Resumo** *No presente trabalho procuro investigar e compreender qual a representação que os professores fazem sobre limites em sala de aula e como se dá a prática pedagógica, levando em consideração a base afetiva que permeia as relações entre os sujeitos envolvidos no contexto escolar.*

*O processo de investigação que norteia a temática desta pesquisa situa-se no paradigma qualitativo, com enfoque etnográfico, considerando uma interação maior entre pesquisador e participantes, penetrando em aspectos subjetivos do cotidiano escolar, reconstruindo as muitas relações e seus diferentes caminhos.*

### Palavras-chave

afetividade - limite - poder

Minha proposta como observador foi de conviver no campo de pesquisa durante três semestres. Neste período foi possível colher dados e informações pertinentes para confrontar o discurso dos professores e alunos entrevistados com o entorno escolar, realizando a análise horizontal e vertical proposta por Engers (1994).

Abordo as relações de poder existentes na prática pedagógica, provocando no grupo de alunos uma força contrária, com o intuito de negar tal poder e, ao mesmo tempo, romper com as regras. Esta negação do poder discente evidencia-se pela falta de limites dos alunos que, ao negarem a autoridade do professor, estabelecem um conjunto de forças opostas, desencadeando, também, a falta

de limites do próprio professor, produzindo assim novos conflitos.

Pretendo compreender e analisar os recortes que cada professor faz sobre o que são limites, quais seus significados, suas origens, características do espaço de atuação, as conseqüências da ausência dessas fronteiras entre os sujeitos, as cobranças cotidianas, as relações de poder estabelecidas diariamente, os sentimentos emergentes e a identificação dessas fronteiras.

### O olho do poder permeando as relações no ambiente escolar

Logo ao ingressar no campo de pesquisa, observei a escola em seu projeto arquitetônico. Era o traçado perfeito de um enorme corredor central de onde se podia identificar todo o funcionamento da instituição: seus corredores laterais, escadarias, os vidros nas portas das salas de aula e o tráfego das pessoas que fazem parte do ambiente. Esta construção não foi feita por acaso: trata-se de um panóptico de Jeremias Bentham, no qual

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela PUCRS. Professor de Princípios e Métodos de Orientação Educacional pela FAPA

tudo é passível de controle ao olho do poder (VARELA e ALVAREZ-ÚRIA, 1991).

Neste local, desfigura-se a necessidade dos administradores escolares em controlar tudo e todos, sem deixar nada nas sombras. Vigia-se desde o grupo de funcionários, professores, visitantes e até os alunos que circulam nos corredores. O vidro, em todas as portas das salas, parece uma escotilha, de onde é possível saber o que se passa no interior das salas, sem que o intruso seja reconhecido em sua vigia diária, “de onde é possível ver sem nunca ser visto”. A direção, equipe técnica e a disciplinadora da escola utilizam esse recurso como um meio ao seu alcance de domesticar o fazer pedagógico (FOUCAULT, 2001, p. 167).

Contudo, essa forma de tornar os corpos dóceis é percebida pelos professores que, preocupados em manter seu emprego, seu espaço de atuação já tão reduzido, estabelecem um outro mecanismo de controle, levando para seu grupo de alunos instrumentos coercitivos, seja através de trabalhos extremamente cansativos, provas e notas, muitas vezes servindo como castigo, seja através de espelhos de classe, colocando cabeça atrás de cabeça, privilegiando o audiovisual como sentido de ligação com o mundo, excluindo, então, o restante do corpo.

A explicação para essa exclusão corpórea está no fato de que o professor, pressionado pelo olho do poder, vê-se encurralado; por isso, precisa ter o máximo controle de tudo o que acontece em sua aula, não permitindo brincadeiras, conversas, circulação e o mínimo de troca entre os alunos. O pátio e as atividades fora das quatro paredes o levariam para um espaço onde a dispersão poderia ser facilitada: então, por medo, ele deixa de utilizar recursos que tornariam o fazer pedagógico mais prazeroso. Assim, este profissional fica cada vez mais preso à sala e impedido de vivenciar outras formas didáticas, até mesmo por não saber como agir em outro ambiente.

Este efeito-dominó, onde o controle é rígido, passa de sujeito para sujeito numa relação autoritária, ditando regras e limites, definindo sanções arbitrárias para as infrações. Neste contexto, o professor per-

de sua autoridade saudável e passa a agir como um disciplinador, autocrático e dominante, desrespeitando a auto-estima de seus alunos. Os laços afetivos ficam completamente comprometidos pela necessidade de poder.

Contudo, nessa relação de poder, talvez por ingenuidade ou falta de conhecimento, o professor nega-se à “vontade de domínio” existente nas relações humanas, “quem obedece, quer dominar”, estabelecendo na escola forças contrárias, poderes que se vão opondo. De um lado professores desejam dominar alunos, manter o controle e impor limites; do outro, alunos desejam espaço de liberdade, expressão de idéias, quebra de regras arbitrárias e utilização do corpo que, na adolescência, recusa-se a ficar parado (NIETZSCHE, 2002).

Tal afirmação se concretiza na fala dos alunos quando dizem: “a gente nunca está igual, é como se fosse um teste; cada professor se vê pela reação dele com o comportamento da turma”. Concretiza-se, aqui, uma relação constantemente minada pelos conflitos entre os grupos que, ora se deixam dominar, ora desejam dominar.

Descortina-se nesse processo a possibilidade de emancipação do professor, como profissional da educação, conforme sugere Arroyo (2000), a transgressão do centralismo regulador e normatizador que impede os vínculos entre ação educativa e liberdade.

Foi possível identificar, nesse jogo de poderes, que o professor autoritário tem uma excelente fala sobre a questão da afetividade; contudo, a atitude pouco afetiva na hora de trabalhar com os limites, afasta o aluno. Apesar de saber que o professor se torna presente colocando limites, sua forma autocrática perde espaço, por demonstrar pouca ou nenhuma afetividade. Assim, ele marca sua presença pelo medo e pelo castigo. Esta afirmação evidencia-se na fala do professor quando diz: “afeto demais prejudica, os alunos tomam conta, é necessário ser severo, professor muito mole acaba sendo dominado”.

Os rótulos, as separações entre os “bons” e os “maus” alunos, aparecem claramente nos conselhos de classe, existentes aqui como uma forma de classificação dos sujeitos, demonstrando o quanto o grupo de professores está corroído pelo poder da

avaliação que lhes dá o direito de punir com números aqueles que não conseguiram se normatizar – talvez um sinal de saúde por parte destes que se negam a adaptar-se. Por outro lado, os alunos também rotulam professores, estabelecem formas de dominação, dificultando cada vez mais a atuação pedagógica (FOUCAULT, 2001; FERNÁNDEZ, 1991).

Alguns professores conseguem transgredir o cerco do poder, fugir do “olho que tudo vê” e estabelecer um outro fazer pedagógico. Nesta investigação, emergem aqueles em processo de conquista de um espaço maior de liberdade e outros poucos que já conseguiram uma relação mais afetiva sem perderem os limites necessários para a convivência dos seres que compõem uma sala de aula.

### A construção de valores

Os professores entrevistados compreendem limites como algo ligado diretamente à construção de valores. Estes valores não foram desenvolvidos na escola. Cada aluno vem com sua formação, trazida da família e do meio social onde nasceu e deu os seus primeiros passos. Para Mosquera, fazendo uma releitura dos escritos de Erikson, esses valores ou virtudes são forças humanas que “estão implícitas na evolução psicossocial do homem, que adquirem a sua dinâmica através do ego e que podem ser transmitidas às outras gerações” (1977, p.69).

Contudo, há uma variação considerável no entendimento dos mesmos profissionais quando tentam explicar o significado da palavra limite em sala de aula. Para alguns deles, limite é algo que exige maturidade por parte do aluno, necessidade de vivências anteriores que o façam discernir entre o que pode e o que não pode fazer em determinados momentos da vida em sociedade. Estes valores são construídos, a priori, sendo a escola apenas o campo de aplicação dessa aprendizagem. Para outros, esses valores começam a ser desenvolvidos na família e devem ser trabalhados na escola, como um processo contínuo.

Torna-se imperioso acrescentar que existe aqui uma confusão conceitual entre o que é falta de limites e indisciplina, bem

como a negação de que o professor tem de seus próprios limites.

Nesse grupo de docentes, geralmente estão aqueles que conseguem estabelecer limites através do autoritarismo ou, então, mantêm uma conduta do “deixar fazer”, conforme a frase de uma aluna, “existe aquele que não faz nada, fica olhando para o teto, não tem pulso, deixa tudo como está e já começa a gritaria”. Esta última conduta, geralmente, promove a desintegração do grupo pelo número de conflitos existentes e pelo desinteresse.

Percebo que, tanto para os profissionais acima referidos, como para aqueles ainda em um processo de busca pelo trabalho com limites em sala de aula, em uma perspectiva afetiva, também apresentam dificuldades em definir tal idéia. Em alguns momentos, acreditam que indisciplina e falta de limites são a mesma coisa; em outros, pensam que indisciplina é uma expressão da maldade dos alunos, e falta de limites é o agir sem conhecimento do que está sendo feito. Contudo, há uma diferença importante entre a atuação do professor ditador e do *laissez-faire*, em comparação com aquele que está em processo. Esta diferença está no entendimento e na compreensão do respeito mútuo entre professor e alunos.

A palavra respeito mútuo, identificando a construção de limites em sala de aula, só aparece nas entrevistas dos professores que caminham para uma conduta mais afetiva, ou que já trazem em sua prática uma proposta pedagógica que enfoque os vínculos e responsabilidades existentes entre os muitos sujeitos que compõem uma sala de aula.

Em minha análise, o ditador ou o *laissez-faire* não reconhecem a sua conduta como um agravante ou um fator importante para andamento da aula. Geralmente, este professor se posiciona em um espaço neutro, onde o aluno é o culpado de tudo. Tal conduta deixa o professor como vítima de alunos indisciplinados. O primeiro quer mandar e ser obedecido; no seu entender, ele ensina e o aluno aprende. Para o segundo, basta ser bonzinho e haverá respeito por parte dos alunos, caso contrário, estes não estão sabendo aproveitar a liberdade que lhes é “concedida”.

Para os professores que conseguem estabelecer uma relação de maior aproxima-

ção afetiva, já aparece a consideração de seu próprio processo histórico, como sujeito em transformação, e seus próprios limites, dificultando ou facilitando essa relação com os alunos. Em outras palavras: para este profissional existem a individualidade de cada aluno, bem como a do próprio professor, e essas individualidades, esses muitos valores, devem ser respeitados mutuamente. Para eles, somente dessa forma irá, realmente, haver uma troca relacional entre seres que estão em crescimento, independente da posição que ocupam.

Os professores que já conseguem um maior desenvolvimento no que tange à relação de limites e afetividade, dizem que “é necessário ter paciência, não pode haver imediatismo, já que valores são desenvolvidos aos poucos”. Entendem que os valores não são criados, como uma lista de regras, mas são construídos na convivência, através do respeito e no cotidiano.

Esses mesmos valores vão se modificando aos poucos, conforme as vivências e a evolução dos seres. Transparece, aqui, um dado extremamente significativo que é o olhar do aluno para o seu professor como uma “pessoa-critério”. Ter o adulto como modelo, como ideal de afeto, de conduta, de ser humano o fará perseguir e modificar seus valores, sendo respeitado, internalizando esses conceitos e dando o mesmo tratamento para os demais.

É sempre bom lembrar que “o mundo do educando não radica simplesmente na sala de aula, mas traz expectativas, interesses, desejos e curiosidades, que frequentemente são diluídos em tarefas rotineiras ou aborrecedoras” (MOSQUERA, 1977, p.22). Entretanto, a educação não pode contemplar apenas desejos, deve cumprir o seu papel na formação do educando, porém sem partir para práticas inadequadas, carentes de realidade ou arbitrárias.

Por essa razão, o olhar do adulto não deve ser castrador, de imposição, do “não” arbitrário, do fracasso. É necessário um espaço de liberdade, de atuação, de aproveitamento do desejo, da curiosidade, da vontade, que são alavancas para o momento da aprendizagem. Conforme

Zagury, “dar limites é iniciar o processo de compreensão e apreensão do outro.. a criança interioriza a idéia de que pode fazer milhares de coisas, mas, sem tudo e nem sempre” (2001, p. 17).

### **As competências e os procedimentos no atuar docente**

Os professores que não conseguem estabelecer vínculos afetivos com alunos e, em consequência disso, não conseguem lidar com limites em sala de aula, demonstram não ter conhecimentos das fases do desenvolvimento humano. Geralmente estes professores não se sentem preparados para lidar com as atuações de seus alunos, considerando-os imaturos ou infantis. Contudo, esta característica faz parte do grupo de educandos, colocando à prova a formação do professor (PERRENOUD, 2001).

Observei a falta de adaptação de alguns educadores para algumas faixas etárias. Um professor assumiu não estar preparado para enfrentar uma turma de sexta série por achar a conduta dos alunos “infantilizada”. O que se deseja de um grupo de alunos de sexta série? O que é ser infantilizado e qual o tipo de atitude “madura” que esse professor desejaria encontrar? Segundo Mosquera, maturidade é “a capacidade de ver a si mesmo ... de se auto-revisar”, então seria possível exigir de um pré-adolescente ou de um adolescente tal capacidade já tão elaborada? Acredito que seja possível fazer uma revisão da maturidade do papel do professor no enfrentamento de sua própria formação como profissional da educação.

Outra razão que dificulta uma prática mais efetiva é o pouco conhecimento da proposta pedagógica da escola. Ela assume o papel de uma escola libertadora, contudo cada professor tem um tipo de atuação, sem maior correspondência entre um colega e outro. O que transparece são tendências pedagógicas diferentes, influenciando o fazer educacional dentro da mesma instituição. Novamente aparece a falta de formação e de vontade política.

Encontrei, também, uma preocupação excessiva com regras. Elas aparecem no momento da triagem, quando pais e alunos se responsabilizam no cumprimento das mesmas; na agenda escolar; no contrato assinado pelos responsáveis, no ato da

matrícula; na lista afixada ao lado de cada quadro nas salas de aula; nas conversas com os educandos; nos muitos momentos de intervenção da disciplinadora da escola; nas reuniões de professores, momentos de retomar as “combinações”.

Parece que, para cada acontecimento novo, são criadas novas regras, engordando cada vez mais o número de obrigações e de “nãos” a serem observados pelos alunos e professores. Essa característica é apontada pelos participantes como um elemento que dificulta o processo pedagógico, pois o professor fica inerte e perdido diante de tantas regras, e o aluno, por sua vez, oprimido e contestador, o que promove conflitos e a chamada “indisciplina”, entendida por Tiba (1996) como quebra de regras.

Há, também, uma falta de compreensão do seu próprio emocional como atuante na educação, o professor não consegue compreender que muitas vezes ele faz o papel de algumas figuras parentais para seus alunos, e da mesma forma pode ocorrer este espelhamento com seu aluno.

O professor acaba modificando sua maneira de ser para cumprir o que as

regras dizem. É nesse momento que surgem as transgressões sadias e necessárias para a mudança do processo. Tal posicionamento, por parte de alguns profissionais, começa a fazer diferença na atuação com os educandos. São esses que conseguem estabelecer um vínculo proximal com os alunos, tornando o ambiente permissivo para a aprendizagem (FREIRE e NOGUEIRA, 1989; HERNÁNDEZ, 1998).

Quando menciono o ambiente permissivo não me refiro a um lugar sem lei, sem regras, onde tudo é permitido. É preciso compreender esta palavra enfocando a idéia de Rogers (1987), que é discutida por Rudio: “trata-se de criar um ambiente onde seja possível a livre expressão, dizer tudo o que pensa e sente, sem que isso signifique fazer tudo, principalmente quando isso se torna prejudicial a si e aos outros” (1987, p.34).

#### **Limites e afeto: A construção de um ato**

A professora autoritária acredita ser afetuosa, pois utiliza palavras de efeito como “querido”, “amorzinho”, “provinha”, “trabalhinho”, entre outras. Contudo, a expressão corporal da professora e os momentos de utilização de tais expressões revelam um lado completamente irônico. O corpo transmite



mais que as palavras, seja sacudindo a cabeça, cruzando os braços, seja utilizando um tom de voz extremamente ríspido. Dessa forma, a frase formada por palavras macias afeta os educandos, pela força com que são conduzidas.

Essa afirmação me remete a Nietzsche, quando diz: “É verdade que a mentira sai pela boca, mas a careta que se faz ao mentir diz, apesar de tudo, a verdade” (2002, p. 97). A linguagem corporal é um índice irrefutável da comunicação não-verbal. Os alunos, sejam crianças ou adolescentes, percebem essa linguagem silenciosa, pois ela atua diretamente no jogo cênico de cada participante e na energia emocional gerada desta interação inter-relacional. O que é observado é que não existe coerência entre a expressão verbal e a corporal. Isso faz com que a palavra “querido” chegue ao educando como ironia.

O aluno recebe a mensagem não com o cuidado que o professor está direcionando a ele, querendo sua evolução no processo, mas é percebida como fonte de ironia e provoca outros sentimentos no educando, como revelado na seguinte fala: “...ela nos humilha...”. Então, tudo que esse professor fizer também será visto de forma antipática. Içami Tiba (1996) comenta que a informação visual chega rapidamente ao cérebro o que causa uma sensação agradável ou desagradável e isso vai construindo a imagem do outro, levando, assim, conforme o autor, para o exagero da simpatia que é a paixão, e da antipatia, o ódio.

Penso que isso explique o sentimento de repulsa que os alunos desenvolveram pela professora. Contudo, não só a expressão agrava o relacionamento: os inúmeros momentos de aula expositiva com a obrigatoriedade de cabeça atrás de cabeça, as dezenas de bilhetes queixosos enviados aos pais, as anotações misteriosas feitas em uma agenda especial, o desconto de notas pelo mau comportamento, a forma avaliativa utilizada pela docente, fazendo de números uma arma de poder e de autoridade (WERNECK, 1995), impõem a autoridade, não através do respeito mútuo, mas pelo respeito verticalizado, de cima para baixo, evidenciando a filosofia do pastor que “conduz” seu rebanho (NIETZSCHE, 2002).

Já o professor *laissez-faire* permite um deixar correr no processo pedagógico. Sua tentativa é conquistar a simpatia através da liberdade total. Observei que não havia um planejamento de aula, o profissional se mantinha alheio, sem envolvimento com o educando, permitindo um espaço sem fronteiras, promovendo conflitos constantes entre os alunos e, em muitos momentos, entre alunos e professor. Inseguro e desligado, perdido em sua conduta, sem saber como agir para conquistar o respeito dos alunos e, ao mesmo tempo, não perder os laços afetivos que deveria uni-los.

Essa segunda participante também se diz afetiva, contudo a resposta dos alunos para sua conduta desorganizada é avançar os limites, sendo impossível identificar a figura da professora como autoridade necessária para o fazer pedagógico. Mediante o fato, a professora comenta: “afeto demais os deixam assim, eles acabam tomando conta”.

A relação de forças, efetivada pela vontade de potência, faz com que a professora busque os limites pelo afeto sem autoridade e, em contrapartida, os alunos buscam espaço considerando a professora “louquinha e surda”, conforme relato em uma entrevista. Às vezes, a professora grita, bate na mesa e tenta se impor, no entanto esse movimento é valorizado em um curto espaço de tempo, voltando tudo ao que era antes.

Acredito que essa professora não consiga identificar a sua própria ação mediante à turma, o que a torna pouco crítica frente à realidade. Ela acaba acreditando que ser afetiva é negativo, e que os alunos abusam de sua maneira de ser. O sentimento da professora em relação à turma faz com que ela tenha um recorte pelo viés afetivo, emergindo conceitos como: “antipáticos!, não sou o que eles esperavam, eles me fazem sofrer, irresponsáveis, não querem aprender”.

No terceiro caso, busquei a professora considerada pelos alunos como mãe. Não por assumir uma conduta paternalista, colocando no colo os alunos e fazendo tudo por eles (MOSQUERA, 1977), mas dosando muito bem seu ato afetivo e delimitando fronteiras, entre os muitos sujeitos envolvidos, através do respeito mútuo.

Ao entrevistar os alunos eles dizem: “...ela nos respeita e nós a respeitamos. Ela nos trata como uma mãe, brinca, ri e dá carinho, mas na hora do sério é sério”. Identifico a

mesma idéia, quando ao entrevistar a professora, escuto: "... hora de brincar é de brincar. Hora de estudar é de estudar. Se digo não, eles sabem por que estou dizendo não. Os alunos não gostam do professor que não assume uma posição ... eles sentem quando o professor está mentindo".

Percebo que esta professora trabalha muito bem com a auto-estima do educando, valorizando ao máximo o que eles trazem, sem ironias ou humilhações. Observei que, mesmo quando uma resposta estava incompleta, não existia a exposição do aluno. Havia sempre o resgate do conteúdo numa tentativa de complementar o dado fornecido. Esta posição me remete às palavras de Mosquera quando diz: "algumas experiências evidenciam que o rendimento escolar está intimamente relacionado com as expectativas que os professores têm a respeito de seus alunos ..." (1977, p.178).

Também constatei que este profissional não utiliza a avaliação como instrumento de coerção, não desconta nota pelo comportamento nem envia bilhetes para casa. Geralmente consegue estabelecer autoridade através do trabalho coletivo com a turma ou pelo diálogo individual com o aluno.

Nesta aula, existem regras básicas de convivência e os alunos estão atentos a todas elas. Foram combinadas entre todos, o que facilita o caminho a ser percorrido. Observei que a professora dispõe de tempo para escutar as histórias de vida dos alunos, suas dificuldades com os colegas, com os amigos e com os pais. Esses momentos são extremamente valorizados, pois os muitos laços de respeito são construídos pelo tempo disponível, pela sensibilidade e pelo valor que o educador dá à vida integral do educando.

A grande capacidade dessa professora está em sua inteligência interpessoal (GARDNER, 1994), pois, segundo Engers, "... aí se destaca a capacidade de manter a sinergia, comunicar-se, saber olhar e tocar, cooperar, negociar, ceder, distinguir sentimento e humores do outro..." (2000, p.295). Sua habilidade transpõe as barreiras limitadoras do autoritarismo ou inexistente do deixar correr, estabelece

laços afetivos, o que faz com que desenvolva uma empatia recíproca, e as fronteiras do respeito sejam erguidas. Há, então, em primeiro lugar, o respeito pela pessoa, pelo ser, o que leva ao respeito pela figura (professor e aluno) e o despertar do desejo pela busca do aprender.

O ato afetivo toca no sentimento emergente, na necessidade do sujeito. Não importa a palavra, importa é o gesto. A negação de alguma coisa pode demonstrar o interesse do professor, quando este é visto com os olhos da simpatia. O mesmo movimento não acontece com os primeiros participantes citados.

O afeto não se estabelece através do paternalismo, mas do interesse que é transmitido pelo professor na vida real e concreta de seu aluno, não só com aquilo que ele deve aprender. É inegável que este fazer estabeleça vínculos e "essas formas de inteligência intrapessoal surgem da história evolutiva e cultural dos vínculos afetivos do sujeito. Se essa inferência é verdadeira, a ligação de afeto torna-se indispensável base para a estruturação da aprendizagem" (ENGERS, 2000, p.295).

Acredito que o ato afetivo é a realização do afeto e, por isso, ainda mais importante. Ele se estabelece como forma de expressão do sentimento que o professor tem por si próprio e pelo sujeito histórico do aluno, promovendo, neste, o mesmo sentimento de valia. Conseqüentemente, o respeito mútuo se evidencia, e os limites estarão presentes como forma de valoração dos espaços entre si. O que não significa que, para ser afetuoso, é necessário dizer somente sim. O afeto está presente no ato, seja este um afago ou uma negação, seja um elogio ou uma repreensão.

### Considerações finais

Relatei os pontos mais significativos de meus achados, no trabalho de conclusão de mestrado, na linha de pesquisa Educação de Professores. Acredito que essas reflexões possam lançar luz sobre as relações interpessoais existentes em sala de aula, no que diz respeito a limites e afetividade.

Trouxe para esta discussão quatro categorias emergentes: o olho do poder, influenciando na dinâmica relacional; os valores, como fontes da construção dos limites; as competências e os procedimentos

no atuar docente e, por último, o ato afetivo como elemento fundamental para o surgimento do respeito mútuo e dos limites entre alunos e professores.

Penso que o fazer pedagógico, permeado pelo afeto, realiza-se no ato afetivo e comungo com a idéia de Restrepo (2000, p.110), quando diz:

*... acredito ser possível apostar ainda na ternura, espécie de revolução molecular das rotinas da vida cotidiana que, em princípio, não tem por que conter um espaço maior do que aquele que conseguimos abranger com a mão estendida. Entre outras coisas, porque tratando-se da ternura, não tem sentido pretender ir além do corpo.*

Quem sabe, a valorização e a busca pelo ato afetivo façam com que os limites de cada

um se ampliem, lançando mão do egoísmo ferrenho, favorecendo a comunhão fraterna entre alunos e professores em sua caminhada em busca da aprendizagem. Essa é a grande luta de um verdadeiro educador que, enquanto ensina, acaba aprendendo, desenvolvendo nos seus a beleza do ser.

Anseio que o palco, no qual os protagonistas dessa história fazem sua encenação diária, esteja iluminado pela luz do afeto, e que todos apresentem um espetáculo contrário ao drama da violência, mas apoteótico em alegrias e esperanças para a construção de um futuro melhor. Assim, com trocas afetivas e respeito mútuo, quem sabe em meus sonhos mais profundos, ou na ilusão de que um dia nossas vidas sejam norteadas pela compreensão e solidariedade, possamos encher o peito com orgulho, vivenciando o que é realmente ser educador em sua prática cidadã.

## Bibliografia

ANDRÉ, Marii Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da Prática Escolar. São Paulo: Papirus, 1998.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANDREOLA, Balduino A. Dinâmica de grupo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARDAN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições, 70, 1977.

ENGERS, Maria Emilia Amaral. A epistemologia da prática reflexiva e a pedagogia do Tato no cotidiano escolar. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

\_\_\_\_\_. Paradigmas e Metodologias em educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. A escola como organização aprendente. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KORCZAK, Janusz. Como amar uma criança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MIRANDA, Clara Feldman de e MIRANDA, Márcio Lúcio de. Construindo a relação de ajuda. Belo Horizonte: Crescer, 1989.

MOSQUERA, Juan José Mourinho. Psicodinâmica do aprender. Porto Alegre: Sulina, 1977.

NIETZSCHE, Friedrich. Para além do bem e do mal. São Paulo: Martin Claret, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

RESTREPO, Luis Carlos. O direito à ternura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROGERS, Carl R. e KINGET, G. Marian. Psicoterapia e Relações Humanas. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

RUDIO, Franz Victor. Orientação Não-Diretiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

SERRÃO, Margarida e BALEEIRO, Maria Clarice. Aprendendo a ser e a conviver. São Paulo: FTD, 1999.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. São Paulo: Editora Gente, 1996.

VARELA, Julia e ALVAREZ-URÍA, Fernando. Arqueologia de la escuela. Madrid: Endymion, 1991.

ZAGURY, Tânia. Limites sem trauma. Rio de Janeiro: Record, 2001.

WEIL, Pierre. O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WERNECK, Hamilton. Prova, provão, camisa de força da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.