



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO -FE

“PS: SEMPRE LEMBRE POR FAVOR DE MIM”
**Reflexões sobre a escola contemporânea a partir de experiências de um
estágio não curricular**

CARIN ARIELA RODRIGUES MAYNHONE

BRASILIA
2023

CARIN ARIELA RODRIGUES MAYNHONE

“PS: SEMPRE LEMBRE POR FAVOR DE MIM”

Reflexões sobre a escola contemporânea a partir de experiências de um estágio não curricular

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação - FE da Universidade de Brasília - UnB para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz

BRASÍLIA
2023

Dedico esse trabalho a todes que apostaram e não desistiram de mim,
especialmente à minha Clara.

AGRADECIMENTOS

Obrigada Deus, a quem acredito dever minha vida, sem o qual não estaria nessa grande viagem a me descobrir e a construir.

Querida mãezinha, obrigada por tudo, não estaria aqui se não fosse você também, não seria capaz de entender a complexidade dos processos educativos se não fosse por você e os seus sacrifícios, até aquele de compartilhar a sua maternidade para que não me faltasse nada.

Obrigada Mazinha, por ter me acolhido como sua, ter segurado a barra com minha mãe, tornando-se também minha mãe.

Obrigada filha, nada foi fácil, mas também não foi difícil, com você essa nova graduação foi uma aventura, sua companhia nas aulas, nas minhas leituras e na minha prática só me vinculou mais ainda ao ofício escolhido. Sua torcida e confiança na minha capacidade me deu os empurrões nas horas solitárias.

Obrigada ao meu irmão Thiago e a minha *hermana* Joyce, sem os quais deixaria passar por medo os meus talentos e desejo para a docência.

Tem um provérbio africano muito difundido nas áreas de educação que fala: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Parafraseio assim, “É preciso uma aldeia inteira para fazer nascer uma pedagoga.” Por isso, gostaria de agradecer à toda a minha comunidade, minha pequena grande aldeia. Obrigada pelo cuidado, conversas, apoio, sorrisos, tempo, encontros, desencontros, sorrisos e até pelas lágrimas. Sei hoje que se não fossem todes e tudo não seria eu.

“Aqueles que passam por nós não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Expery - Pequeno Príncipe

“Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta constante viagem ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina.”

Paulo Freire¹

¹ Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

RESUMO

Ao longo de dois anos de estágio não curricular, no pós pandemia, conheci a escola e seus desafios, senti o que é ser docente no contexto contemporâneo, no qual sociedade e escola estão imersas na racionalidade neoliberal e suas consequências no processo de subjetivação política de professores e alunos. A partir disso, senti necessidade de parar e principiar a investigação das minhas experiências, organizando-as e dando sentido a elas. Assim, surgiu o presente trabalho final de conclusão de curso, o qual tem como objetivo identificar e refletir, a partir de experiências de estágios escolares não obrigatórios, situações desafiadoras no dia a dia da escola, pensando em uma rotina escolar emocionalmente saudável para todos. Para tanto, escolhi cinco situações vivenciadas as quais são narradas, como em uma contação de histórias e refletidas a partir do diálogo com Walter Benjamim, Jorge Larrosa, Bernard Charlot, Flávia Beleza, Sandra Almeida, Viviane Legnani e Lev Vigotski. Por fim, percebi a existência de uma cultura escolar, independente das peculiaridades das escolas, que perpetuam valores neoliberais, que determinam a realidade da escola, sendo essa cultura o reflexo das pessoas que a compõe. Assim como, a importância da escola na promoção de um ambiente emocionalmente saudável, coletivo, plural, onde a palavra possa circular e os sujeitos possam se constituírem de forma mais integral.

Palavras-chaves: experiencias de estágio. neoliberalismo. saúde emocional.

ABSTRACT

Over the course of two years of non-curricular internship, in the post-pandemic period, I got to know the school and its challenges, I felt what it is like to be a teacher in the contemporary context, in which society and school are immersed in neoliberal rationality and its consequences in the process of political subjectivation of teachers and students. From this, I felt the need to stop and start investigating my experiences, organizing them and making sense of them. Thus, the present final course completion work emerged, which aims to identify and reflect, from experiences of non-mandatory school internships, challenging situations in the day-to-day life of the school, thinking about an emotionally healthy school routine for everyone. To this end, I chose five experienced situations that are narrated, as in a storytelling and reflected from the dialogue with Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Bernard Charlot, Flávia Beleza, Sandra Almeida, Viviane Legnani and Lev Vygotsky. Finally, I realized the existence of a school culture, regardless of the peculiarities of the schools, which perpetuate neoliberal values, which determine the reality of the school, this culture being the reflection of the people who compose it. As well as, the importance of the school in promoting an emotionally healthy, collective, plural environment, where the word can circulate and the subjects can constitute themselves in a more integral way.

Keywords: Internship experiences. Neoliberalism. Emotional health.

SUMÁRIO

1. O SONHO	9
1.1 Do Direreito à Utopia.....	9
1.2 O Porquê.....	11
2. COMO VAMOS?	15
3. OS ENCONTROS: MEMÓRIAS DE UMA ESTAGIÁRIA	18
3.1 Fracasso Pra Quem?	18
3.2 Só damos Aquilo Que Temos.....	22
3.3 Khrónos, Aión, Kairós.....	29
2.4 Quatro Paredes Mágicas.....	35
2.5 Bola Ou Não Bola, Eis a Questão!.....	40
CONSIDERAÇÕES NADA FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48

1. O SONHO

1.1 DO DIREITO À UTOPIA

Por que sonhamos? Em uma rápida varredura no Google encontrei várias repostas, sonhamos para resolver problemas, para manter o cérebro ativo, fortalecer a memória, preparar o cérebro para situações de risco, um portal para o mundo inconsciente... Muitas possibilidades, não posso afirmar com certeza porque sonhamos, todas essas respostas me parecem corretas, e justas em determinados pontos de vista, por essa razão vou falar nesse trabalho sobre meus sonhos, ou nas palavras da minha mãe sobre utopia.

Tudo começou nos idos dos anos 80, quando o Brasil passava por um processo de redemocratização, e de elaboração de uma nova Constituição. Não entendia o porquê de tanta comoção, era todo dia o jornal noticiando sobre a Assembleia Nacional Constituinte, e sobre os heróis da democracia, Ulisses Guimarães é o nome que me vem à mente. Contudo, nem tanto pela sua atuação política, pois não tinha a menor ideia do que ele fazia, e sim em razão de uma implicância na minha família de que eu dançaria minha valsa dos 15 anos com ele. Eu ainda não sonhava nessa época, mas mesmo pequena me incomodava muito com a situação político social que o Brasil enfrentava (1988 –1992), a fome era uma dor na televisão e nas ruas, assim como os problemas ambientais que começavam a aparecer. Minha mãe estudava muito para concurso e uma das formas de aproveitar o tempo com ela era acompanhar seus estudos. Vale lembrar que ganhei um exemplar da Constituição de 1988 de presente, porque era um livro importante e histórico. Nunca abri, mas o pegava para acompanhar as videoaulas da minha mãe tentando não atrapalhar muito. Um certo dia, entediada - sim eu lia por tédio, de embalagens de produtos (a composição), passando por dicionário e chegava até ao manual de instrução das coisas - em meio a um vídeo, eu que estava no sofá ao lado da minha mãe, li o tal livro. O Preâmbulo me impressionou (e eu nem sabia o que essa palavra significava), passei pelos princípios fundamentais e caí no Artigo 5º, meu coração parou! Na mesma hora me veio a frase que tinha lido na parede da sorveteria self-service “Esse valor dá direito a se servir apenas uma vez”, esse “direito” eu conhecia, era algo que eu podia ter porque alguém falava que podia, geralmente alguém mais velho, uma autoridade e que tinha

que ser cumprido. Sob pena, no caso da sorveteria, de pagar mais e ainda levar bronca.

Então quando li: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (...)”, achei incrível. Porém, foi diante do Art. 6º que meu coração deu um salto, e minha cabeça começou a sonhar mesmo de olhos abertos. Todo mundo tinha direito a “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, (nessa época o transporte não era assegurado, foi incluído em 2015). Eita! Pensei (com direito a balãozinho de fala como nas revistinhas da turma da Mônica que lia) se todos têm direito a tudo isso, e são poucas as pessoas que vejo que têm isso, como fazer para isso se tornar uma realidade? E minha resposta veio, em um vídeo sobre o direito de Ação, o qual afirmava que diante de algo que você tem direito, você aciona o Estado para que ele lhe garanta isso. Gente! Eu, no alto dos meus 10 anos, tinha descoberto a solução para os problemas do Brasil, era só acionar o Estado e garantir os direitos a todos como estava escrito na Constituição! Foi quando compartilhei minha descoberta com minha mãe, que respondeu assim: “Filha, não dá para acionar o Estado por isso, o que está escrito é uma utopia, um sonho.”

Sonho que mais tarde acabou se tornando realidade! Pois quando um desses direitos é ferido, a exemplo do direito à creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos, o estado tem o dever constitucional de assegurar, os municípios não podem mais negar a matrícula dizendo que há a indisponibilidade de vagas. Ou seja, o meu sonho, que no passado não passava de uma utopia, atualmente é uma possibilidade paupável.

De forma que volto a minha pergunta inicial “Por que sonhamos? No meu caso, para pensar na realidade que quero viver. Segundo Vigotski, o ser humano imagina e cria a partir do que conhece. Eu completo, sonhamos para transformar a realidade em algo mais próximo do que achamos justo. É por isso que estou escrevendo essas palavras, para que pensar as minhas experiências seja uma forma de contribuir com a inovação dos processos educativos, os quais considero essenciais às mudanças

das pessoas que poderão transformar o mundo em um lugar melhor, como diz Paulo Freire.

1.2 O PORQUÊ

Minha trajetória estudantil se iniciou nos anos 80, vivenciei uma escolarização muito pautada na figura da autoridade e superioridade do professor, algo que ainda é muito presente nos ambientes educacionais, mesmo nos dias atuais. Pensar e questionar, não era visto com bons olhos, razão pela qual eu era uma aluna pauta de várias reuniões. Lembro, de respostas e atitudes que me geraram insegurança no ambiente escolar, particularmente gostava muito de ir para escola, aprender, brincar, socializar, mas era difícil me manter sentada o tempo todo, e quieta, enquanto as pessoas terminavam as tarefas, logo depois de aprender, gostava de falar sobre, adorava fazer pesquisa, palestra e ler, não o que os professores mandavam, mas o que me interessava na biblioteca, inclusive o dicionário.

Esse não padrão de aluna, me gerou algumas situações dolorosas: mesmo bem-intencionada, tive uma professora que queria me “endireitar”, não discordo que precisava de direcionamento e educação, inclusive emocional, porém eu era algo que precisava ser moldado para me encaixar aos padrões de educação da época, seus métodos sempre envolviam alguma forma de culpa e vergonha, lembro de me sentir ansiosa e insegura diante dos outros alunos e professores. Outra professora, quis me reprovar porque eu fazia as contas de cabeça, não escrevia o desenvolvimento, eu não tinha paciência para estudar matemática. O que passou despercebido de todos foi como me sentia, aconteceu que viera de outra escola, na qual tinha sofrido bullying por parte de outra professora e alunos. Assim, para mim a escola tinha perdido seu encanto, não me sentia mais segura, e não queria ir para as aulas, não me sentia capaz de aprender e tinha medo de decepcionar a todos por isso, matemática que era divertida virou um martírio. Não fui vista, muito menos ouvida, era alguém em falta, que não tinha atingido as metas de desempenho. Da mesma forma que eu, vi meus alunos, grandes e pequenos, passando por situações semelhantes e ainda os meus colegas professores.

Comecei minha viagem pela pedagogia em meados de 2018, mas só entrei mesmo na escola em meados de 2021, como estagiária e acompanhante de uma criança com laudo de dislexia e TDH. Me emocionei por vários motivos, por estar viva e trabalhando, logo depois de que milhares de pessoas tinham perdido suas vidas de forma tão abrupta durante a pandemia do corona vírus, ansiosa para apreender e colaborar e, ao mesmo tempo, com medo de não dar conta da função de educadora. Tinha uma mentora na escola que sempre me incentivava a olhar tudo com olhos curiosos e pensar o cotidiano, sempre refletindo, pensando e repesando as práticas educativas, considerando todos os envolvidos e os processos desenvolvidos. Bem, não tardou para que eu ficasse cheia de inquietações, a realidade era muito diferente da teoria, e o que mais me chamou a atenção não era o desvio das crianças e adolescentes que passaram por mim, mas a conduta dos adultos (professores, gestores e pais), dos quais eu esperava conhecimento e a maturidade que eles tanto cobravam dos alunos. Nas conversas com minha mentora entendi um pouco mais sobre os processos internos que nos constituem e se refletem na forma como vivemos nossas vidas, percebi que as instituições e a educação têm muita influência nesses aspectos cognitivo-emocionais.

Vi vários autores, dentre os quais destaco: Vigotski, Wallon e Golleman, afirmarem que o afeto, a educação emocional e a qualidade das relações são fundamentais aos processos de ensino-aprendizagem, como também a previsão legal de conferir importância à dimensão afetiva do ser em desenvolvimento, tal qual vemos na CF/88, LDB (Lei n.º 9.394/96) e nos PCn's

“Explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação, dos conhecimentos socialmente elaborados é a base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências.” (PCNs 5ª a 8ª séries - introdução, p. 10-11)

Percebemos um grande hiato entre o conhecimento da importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais e a apropriação e vivência desses pela comunidade escolar e da forma como esse conhecimento é construído, por exemplo os programas que transformam competências emocionais em “mais uma matéria”, com caráter eminentemente conteudista.

Mesmo com a crescente visibilidade das consequências de uma saúde emocional precária, principalmente no pós Pandemia, com o adoecimento de profissionais da educação e de escolares², e conseqüentemente, o seu efeito negativo nas vidas e até mesmo no desempenho acadêmico, estamos muito distantes de um ambiente escolar que efetivamente valoriza e promove a saúde mental como parte do desenvolvimento integral de todos os seres humanos que nele convivem.

Passei um total de dois anos nessa escola, enquanto fazia concomitante meus estágios obrigatórios, e tive o privilégio de trabalhar em todos os segmentos da escola, do infantil ao sexto ano do fundamental, tanto no horário regular quanto no contraturno da escola. Não posso deixar de falar que se trata de uma escola particular e que apesar dos questionamentos que possam surgir quanto à natureza da escola e a legitimidade das observações, lembro que o direito à educação não faz distinção, que estar em uma escola não garante educação integral e que falo aqui por quem não tem muito espaço para falar - alunos e professores.

Há, ainda, na sociedade e em especial na escola uma confusão generalizada de que disciplina é conformar mentes, que liberdade é falta de limites, que flexibilidade é baderna, que acessibilidade é perda de prestígio, que acolher é passar pano e que respeitar o sujeito é mimá-lo.

Me deparei com situações conflituosas, que pareceram ter piorado no pós Pandemia³. Notei a presença cada vez maior das telas nas mãos de crianças e adolescentes, as escolas viram nos computadores uma forma de “modernizar” a

² **Pandemia prejudicou condição psicológica de estudantes, mostra pesquisa**

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/30/pandemia-prejudicou-condicao-psicologica-de-estudantes-mostra-pesquisa>

Crise de ansiedade e depressão em professores é resultado da exploração de trabalho e da desvalorização do ensino, diz psicóloga.

<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75180-cri-se-de-ansiedade-e-depressao-em-professores-e-resultado-da-exploracao-de-trabalho-e-da-desvalorizacao-do-ensino-diz-psicologa>

³ Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus (SARS-CoV-2) constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Essa decisão continha uma série de medidas de proteção, notadamente o distanciamento social, o lockdown (ou confinamento) e também a instituição do uso de máscaras pela população, para tentar impedir a disseminação do vírus. Registrou-se a morte de 6.671.624 pessoas em todo o mundo desde o início da pandemia até o dia 03 de janeiro de 2023, conforme os dados da OMS.

educação oferecida e os pais uma saída à falta de tempo e uma forma de deixar os filhos mais preparados para a tal vida “moderna”.

Não tenho dúvidas quanto aos problemas da educação no Brasil, e isso acaba se refletindo nos índices de qualidade de ensino⁴, no aumento da violência e doenças mentais no ambiente escolar. Manchetes de jornais⁵ estampam tragédias relacionadas a isso, tais quais: Suzano, Realengo, Goiânia, nos últimos 22 anos foram 24 ataques a escolas. Eu estava na universidade, no dia 13 de março de 2019, quando foi noticiado a tragédia de Suzano a aula foi suspensa, a professora não conseguiu continuar a aula, como futuros educadores precisávamos assimilar mais uma tragédia que envolvia nosso presente e futuro profissional. Para mim, foi mais um reforço para pensar as questões do saber que transcende os conteúdos. É evidente a quantidade de problemas que o sistema educacional brasileiro enfrenta, tanto no nível macro como micro. Na busca por resposta, a confusão novamente se faz presente com a culpabilização de professores, os quais são ineficazes no exercício da docência, nas famílias que não se dispõem a acompanhar os processos educativos de seus filhos e nos alunos autores da sua própria ignorância seja por preguiça ou um rótulo dentre tantos os existentes.

O tema que gostaria de abordar e refletir está presente nas várias falas que escutei nas minhas incursões no ambiente escolar, são falas de cuidadores, professores, crianças/adolescentes e da sociedade. São elas: “esse aluno tem que entender”, “a família não participa”, “ninguém aguenta mais esse menino”, “ele não tem jeito”, “falta disciplina, se eles não têm medo de ir para coordenação não colaborarão”, “os alunos não sabem mais o que é respeito”, “não aguento mais”, “parece que não ligam para o que estamos passando”, “não adianta falar, ninguém liga”, “os pais querem que façamos o trabalho deles”, “tudo recai nas costas do professor”, “os alunos agora só reclamam, não querem mais aula”, “só fazem o que

⁴ Em 2022 o Ministério da Educação divulgou os dados de dois indicadores da educação básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de 2021. “O resultado do Saeb 2021 mostra que a maior parcela dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental brasileiro (15,2%) está concentrada no nível 5, em uma escala que vai até 8 para medir os conhecimentos em língua portuguesa. Em 2019, antes da chegada da Covid-19, a maior parte dos estudantes também estavam no nível 5, mas eles eram 21,6%. Quanto à proficiência em matemática, a maioria dos alunos (18,2%) do 2º ano do ensino fundamental encontra-se no nível 4. Em 2019, a concentração também era maior no nível 4, com o índice de 19,8%.”

⁵ **Brasil tem histórico de alto índice de violência escolar: veja dados sobre agressão contra professores.** <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/27/brasil-tem-historico-de-alto-indice-de-violencia-escolar-veja-dados-sobre-agressao-contra-professores.ghtml>

querem”, “a escola não quer ser conhecida por esse perfil de alunos”, “eu não sou inteligente”, “escola devia ser para os inteligentes”. Recolhi essas falas nas escolas nas quais estagiei, nas conversas que escutei, pelos lugares por onde passei, frases que abrangem contextos públicos e privados.

Algumas falas podem nem chocar aos leitores, pois estão fora do contexto ou são tão rotineiras que soam normal, mas me causaram desconforto, escutei em todas elas, frustração e dor.

Assim, chego ao TCC sentindo uma necessidade de parar e refletir, organizar a confusão, pelo menos a minha. De forma que decidi explorar minhas vivências “(...) provocar o pensar, buscar aprender, principiar a investigação, deslizando suavemente rumo as reflexões.” (MARQUES, 2006, p. 28)

2. COMO VAMOS?

Serei de agora em diante não só uma pesquisadora, mas também uma contadora de histórias, da minha história, e de todos aqueles que passaram por mim. Por meio dessas histórias, buscarei entender como me constituo professora pelas minhas experiências nos meus estágios, como sou hoje, fruto dos alunos, colegas e instituições por onde passei, vou questionar o pedacinho deles que carrego comigo em cotejo com os pedacinhos que levo dos autores que conheci. Lembrando Walter Benjamin, pretendo ser uma artesã de ideias, respeitando a matéria que vou transformar, conectando minhas mãos (vivências) com a minha voz (escrita acadêmica).

Trarei as vozes da comunidade da qual participei durante dois anos, para que rompendo o isolamento dos nossos mundos particulares e privados, possamos criar coletivamente práticas escolares que efetivamente atendam aos envolvidos, sem a pretensão de apresentar uma solução, continuando uma história que já está sendo escrita sem a necessidade de concluí-la, de pôr um fim nessa história, e dessa forma admitir várias possibilidades de finais, quem sabe um não final. Benjamim, trata desse assunto e propõe fazer a continuação das histórias narradas, isso porque a proposta aqui é de processo, de uma história que está aberta e ao fazer junto.

Já se percebe que venho na companhia de Walter Benjamim e de Jorge Larrosa, pois o foco dos meus relatos encontra-se nas minhas experiências. Busquei mais que pensar e refletir, busquei dar um sentido ao que me tocou e me transformou durante esses anos de curso, aquilo que carregarei comigo pelos anos de formada, aquilo que me constitui, ao meu próprio processo de subjetivação. Pensei com esses autores sobre o saber da experiência e os processos narrativos, de forma a me ver em tais processos, a tomar distância a me apropriar da faculdade “segura e inalienável” de intercambiar experiências.

Por esse caminho, me seguiu Bernard Charlot (2000), do qual me emprestei o conceito amplo de fracasso escolar, pois para mim quando a escola é um lugar de descontentamento generalizado e atua não se ocupando de uma formação integral de ser humano, ela fracassa. Nós educadores fracassamos quando não nos sensibilizamos com as condições peculiares de nossos alunos e ignoramos sua formação cidadã. Para o autor, a questão envolve inúmeros debates sobre; o aprendizado, a eficácia dos professores, o serviço público, a igualdade de oportunidades, os recursos, a “crise” ou melhor as “crises”, os modos de vida, o trabalho, a sociedade, as formas de cidadania (CHARLOT, 2000, p. 14), eu incluo a pandemia e por que não, o equilíbrio emocional.

Nas escolas, esse termo genérico indica uma inadequação aos padrões estabelecidos de sucesso, e pode ser constatado diariamente, até mesmo nos sentimentos. Isso porque, como dissemos anteriormente, a escola é um ambiente pautado pela racionalidade neoliberal, a qual promove processos de subjetivação que englobam necessariamente o individualismo, o privatismo e a competição entre alunos, professores e até os pais. Beleza e Legnani (2022) me instruíram sobre a necessidade da promoção pela escola dos processos de subjetivação política, uma possibilidade de enfrentamento de conflitos, melhora do ambiente escolar e de pensar *contracondutas* à racionalidade neoliberal.

Muitas das minhas angústias são percepções fundamentas no elitismo da educação brasileira, no individualismo, no privatismo e na competição. Características herdadas do sistema Neoliberal, que mais que uma doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos, após a crise de 1930, constitui uma racionalidade, uma conformidade de crenças, cujo objetivo é reorganizar a sociedade

com a instituição de funcionamentos psíquicos, “tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descaso e lazer que seriam a forma institucional do novo homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo” (DARDOT, LAVAL, 2017), criando o ser humano neoliberal competitivo, sem respeitar o seu funcionamento heterogêneo, sua falibilidade. Essa racionalidade encontra no ambiente escolar um meio de florescer, visto que a educação ora tratada como mercadoria, ora como preparadora para o mundo do trabalho, na verdade age como formadora de “recursos humanos” normatizando um tipo genérico de sujeito, apoiada por pais que tem a melhor das intenções; dar aos seus filhos o caminho da felicidade e do sucesso.

Essas ideias começaram a ser propagadas no Brasil, na década de 90 com uma série de reformas, as quais incluíram no escopo da lei a necessidade de atualização do currículo frente às demandas sociais, conforme preconizava o relatório Delors⁶. Em um primeiro momento, pareceu que a demanda por trabalhadores polivalentes, criativos, flexíveis, cooperativos e inovadores era a valorização da subjetividade alienada pela produção em massa dos sistemas produtivos de acumulação de capital que vigoraram até então.

As autoras Flávia Beleza, Sandra Almeida e Viviane Legnani me ajudaram a construir ainda mais possibilidades de transformação das relações no ambiente escolar, uma vez que a escola pode se voltar a formação tanto para o convívio em sociedade quanto a uma problematização da sociedade vigente, na expectativa de evitar novas tragédias.

Outro aspecto que precisei pensar foi a incongruência entre a teoria e a realidade, apesar do que prescreve a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

⁶ É um relatório feito a pedido da UNESCO, elaborado em 1996, por uma comissão presidida por Jacques Delors, que reuniu quatorze outras personalidades de todas as regiões do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos. Denominada, assim, de Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, e que traçaram orientações sobre a educação mundial. Brasília, U. et al., Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasil. Obtido em <https://policycommons.net/artifacts/8200605/educacao/9111134/> em 27 de novembro de 2023. CID: 20.500.12592/5x34wc.

trabalho.” (LDB, Art.2º) e a BNCC com a 10 competências gerais da educação básica, o que se vê é um adoecimento generalizado do ambiente escolar.

E é em Vigotski que busquei recursos para entender a necessidade da educação emocional e porque ela é tão importante na promoção de um ambiente emocionalmente saudável. Para esse autor, as emoções estão diretamente relacionadas aos processos de desenvolvimento humano. Contudo, precisamos obter a autorregulação das emoções, organizadores internos das nossas reações, e que estão diretamente relacionadas a uma certa superioridade. Por isso, todo pedagogo, por conseguinte as instituições educacionais deveriam promover a saúde mental.

Essas vozes na minha cabeça me ajudaram nos meus diálogos com o vivido, na minha instrumentalização para organizar minhas angústias, na obtenção de recursos para desenrolar a minha confusão.

Para o percorrer esse caminho precisava também de uma bússola, um guia para amarrar minhas elocubrações. Dessa forma, meu objetivo nessa jornada foi: **Identificar e refletir, a partir de experiências de estágios escolares não obrigatórios, situações desafiadoras no dia a dia da escola, pensando em uma rotina escolar emocionalmente saudável para todos.**

3. OS ENCONTROS: MEMÓRIAS DE UMA ESTAGIÁRIA

3.1 FRACASSO PRA QUEM?

Minha turma precisava fazer uma participação em um evento da escola, enviaríamos três crianças para fazerem uma participação sobre suas experiências em relação à alimentação da escola. Como tudo o que acontece em um ambiente vivo, houve mudanças nos paradigmas da apresentação e resolveram que seria lido um texto.

Escolhemos as crianças com o objetivo de reforçar as mudanças positivas, que estavam tendo em se arriscar nas atividades propostas. Há um tempo que percebemos a grande dificuldade que todas elas, do infantil ao fundamental 2, estavam apresentando em se envolver com as atividades propostas. Desânimo, impaciência, baixa tolerância a frustração, e pouca coragem de arriscar, um medo de errar considerável, muitas vezes as crianças repetiam “Eu não consigo”, “Eu não sei”,

“Isso é muito difícil”, sem antes mesmo de tentar, ou da explicação. Pediam a ajuda, e quando recebiam orientação ficavam frustradas por não a terem como gostariam, no caso, que déssemos as respostas, fizéssemos grande parte dos projetos, não tentavam. Mesmo diante de repetidas instruções, com variadas formas, muitas vezes se recusavam a iniciar tarefas as quais não estavam acostumadas, ou como falavam “isso é fácil”. Pasmem, até nas brincadeiras ou atividades de cunho recreativo. Essa percepção aparecia em todas as conversas que tive com meus pares. Diante disso, decidimos promover momentos desafiadores, estimulando as crianças a saírem de sua zona de conforto. Embora, essa postura das crianças fosse aparentemente normal ou esperada, ocorreu significativa piora no retorno as aulas pós pandemia.

Dessa forma, escolhemos O Irmão⁷, 8 anos de idade, que tinha sido alfabetizado durante a pandemia de Covid-19, e apresentava muitas dificuldades na leitura. Ele também estava muito resistente em ir à escola, chorava ao fazer as tarefas e, constantemente, pedia que ligássemos para seus pais. Ficou evidente que precisávamos oportunizar vivências positivas no contexto escolar, até porque O Irmão vivia reclamando de ter que ir para a escola. Lembro aqui, que ele estava no tempo integral, por necessidades familiares, essa criança como tantas outras, passava mais de 10 horas na escola. Razão pela qual a professora regente e eu entendemos que deveríamos criar oportunidades positivas nesse espaço de vivência das crianças.

Contudo, uma das organizadoras do evento, disse: - “O Irmão lê mal, por que foi escolhido?” Na hora fiquei perplexa, não entendi como essa frase poderia sair da boca de uma professora. Fiquei chateada com a situação, fiquei com raiva do comentário e acabei julgando a pessoa que o tinha proferido. Esperava dela como educadora uma postura distinta do ocorrido, tanto do seu questionamento, quanto da sua postura diante do aluno.

Após minha indignação inicial fui, aos poucos, compreendendo que essa professora estava apenas contribuindo com o sistema. Ela agiu de acordo com o que se espera de um professor nas escolas que aderem, mesmo que de modo não consciente, a uma racionalização neoliberal, um modo de pensar e viver o qual

⁷ Os nomes que escolhi para substituir os nomes reais, fazem referências a situações e particularidades de cada um. Porém, é algo fruto das minhas observações, uma nomenclatura que faz sentido para mim

estende a lógica do capital a todas as relações, produzindo modos de subjetivação individualistas e competitivos. O que eu vi foi um menininho, atropelado por uma realidade, da qual não tem compreensão, mas que o imputa a razão do próprio fracasso, um estigma. Também, eu, não compreendi o processo no qual estava imersa a professora, quando a categorizei como uma educadora em falta, com lacunas.

Hoje vejo esse processo de imputação das deficiências muito presente nos alunos com diagnóstico médico. Outra confusão que se faz na tentativa de justificar o fracasso escolar, a crise educacional. Charlot (2000) explica que “Quando um aluno está em situação de fracasso, constatam-se efetivamente as faltas, isto é, diferenças entre esse aluno e os outros, ou também entre o que se esperava e o resultado efetivo.” (CHARLOT, 2000, p.27)

Esse processo de imputação de faltas, justificado na competitividade neoliberal, a meu ver é a causa dos fenômenos ora relatados no ambiente escolar, não tornamos a escola um ambiente seguro a experimentação, descoberta, ao erro.

Nesse caso a professora foi agente de uma escola que, ainda, não entende a importância do seu papel na constituição dos sujeitos, de forma que “desatentas a esse sintoma social e inserida em uma suposta despolitização, as instituições escolares residem em um “edifício” ideológico liberal em que a realidade é vista como pronta e o êxito de cada um resultante de um esforço individual, desconectado das coordenadas institucionais, sociais e políticas.” (LEGNANI, DE ALMEIDA, 2015, p.28). Essa situação não seria a mesma se a instituição promovesse a inclusão autêntica, daqueles que são “estranhos” e vulneráveis.

A educadora em questão também não estaria em falta? Sim, sempre, a falta é constitutiva dos sujeitos, tanto no aluno como na educadora em questão, porém ela é ignorada ou mesmo substituída, pela necessidade de desempenho e produtividade da sociedade neoliberal. Fracassaríamos todos, se esse aluno deixasse de crescer, de se desenvolver porque não lê como se espera que leia ou em comparação com seus pares.

O final dessa história foi surpreendente. Ele leu dando o seu melhor, e estava muito orgulhoso por ter sido escolhido. Imagino que nunca passou pela sua cabecinha

que seria escolhido em razão das suas dificuldades. Depois desse episódio, percebemos um maior engajamento dele nas tarefas e atividades, ele vinha me mostrar as tarefas que tinha feito “sozinho”, de maneira autônoma, lendo e se esforçando para compreender o que estava sendo pedido, seu desempenho na leitura e na matemática melhoraram, havia mais disposição e menos medo de errar. Penso que fazer algo “difícil” provou para ele mesmo sua capacidade. Cheguei a lhe perguntar como tinha se sentido, ele respondeu com um sorriso “- Bem”. Lacônico? Não! Seu sorriso e sua disposição na escola me falaram mais, que se sentia mais confiante, porque sentiu que confiavam nele. E nós, a professora regente e eu, confiamos na nossa habilidade de olhar, observar e tomar decisões pensando na criança, no nosso vínculo com ele e conosco. Olhando o processo dele, sei o quanto a escolha teve um papel importante na sua autoestima e na dos colegas.

Imagino que agora ficará mais fácil fazer uma leitura positiva da atuação desse aluno. Mas e quanto a atuação da educadora? Conseguimos ter por ela a mesma empatia? Será que conseguimos ver essa professora em seu próprio processo de subjetivação, no qual sua identidade profissional e pessoal também são influenciadas pela lógica neoliberal, na qual ela é produto e ao mesmo tempo produtora, compete e precisa apresentar resultados, qual seja a qualidade do aluno.

O contexto que tenho buscado explorar é interno próprio do indivíduo, relacional e também institucional. Na escola vemos os professores imersos nessa racionalidade, inconscientes e desprovidos muitas vezes dos seus processos de gestão emocional, reforçam o mesmo sistema que lhes oprimem, conduzindo o comportamento dos seus alunos por meio de frases comparativas e que estimulam a competição entre as crianças os (em)formando para a sociedade. Escola (em)forma os professores que, por sua vez, enformam seus alunos, com a anuência dos pais que esperam essa enformação pelas instituições.

Por fim, fico com Benjamim (1987), que compara o trabalho do narrador ao do artesão, e nos fala que com seus movimentos precisos este respeita a matéria com a qual trabalha, e por conseguinte dá forma a imensa matéria narrável, assim conecta a mão e a voz, o gesto a palavra. E não seríamos nós, professores, artífices das gentes? Eu, professora, narradora, me constituo como tal durante esse mesmo

processo de revisitar essas memórias, e penso que nesse caso precisamos respeitar os tempos e personagens envolvidos.

3.2 SÓ DAMOS AQUILO QUE TEMOS

Aprendi na prática o que Paulo Freire diz sobre “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz” e que “Quem ensina aprende ao ensinar”. Só consegui vivenciar o chão da escola quando passei a provar aquilo que pretendia passar aos meus alunos. Como professora ficou evidente para mim que só posso oferecer aquilo que tenho, e isso não se refere só ao conhecimento, mas a minha forma de ver as situações. Eu precisava oferecer compaixão para só assim falar de empatia e compaixão quando acontecesse um desentendimento entre alunos ou professores. Somente quando escutava sem julgamentos e de forma ativa, poderia ensinar e passar essa forma de atuar. Somente quando lidava com meus erros e frustrações poderia falar sobre isso, quando pedia ajuda, pois estava muitas vezes “de mãos atadas”, ensinava que poderíamos pedir ajuda. Eu precisava trabalhar em equipe para ensinar isso. Uma vez que “Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual vivo, no espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me.” (CHARLOT, 2000, p.67-68)

Charlot fala de todos os envolvidos nas relações de ensino aprendizagem, família, escola, educadores, alunos, sociedade. Para meus leitores isso é um alerta e um chamado para que estejamos em constante desenvolvimento e reconheçamos a imperativa necessidade de formação continuada e ampliação da consciência das práticas pedagógicas. Falar sobre isso não é falar na qualidade de professores e instituições, não é apontar culpados ou responsáveis pelas situações desafiadoras que ocorrem no cotidiano escolar. Todavia, na qualidade das relações entre todos os envolvidos, na emoção que possibilita o conhecimento de si e do mundo.

Quando cheguei as escolas me deparei com um sentimento incomum para mim: o desconforto. Pude constatar que estar em um lugar na escola sempre gera um certo desconforto. Eu não entendi “de cara” o porquê disso. Porém, o tempo trouxe

sentido às orientações das professoras de estágio. Somos orientadas por elas a ter um olhar global, observar, aprender com todas as experiências, e não julgar. Contudo, em todos os lugares pude presenciar que as mudanças e a minha presença causavam incômodo, era como se fosse mais uma pessoa a fiscalizar o trabalho dos docentes. Até que eu mesma pude vivenciar essa sensação.

Primeiramente, como monitora de Harry, um menino com diagnóstico médico de TDAH e Dislexia do sexto ano, a pesar de ser a estagiária senti que fui tratada com muita confiança na minha capacidade, senti que podia contribuir e dar sugestões aos meus pares, isso me trouxe uma imensa experiência e desenvolvimento, pude aprender muito com cada um que compartilhou a sala de aula comigo. Como é fundamental para crescermos como profissionais ter pessoas que acreditam na gente e nos oportunizam aprendizado. Me sentia envolvida em afeto e com vínculos fortes, o que me possibilitou crescer e pensar como para os alunos e para meus colegas isso também seria fundamental.

Havia uma professora em especial, que chegara na escola junto comigo, éramos duas novatas em um ambiente estranho. Esse relacionamento mais o que tinha com minha mentora me permitiu chegar em um ambiente novo e superar várias barreiras que se apresentavam diariamente. Cabe um aparte para falar dessa mentora, pessoa tão relevante na escola, com experiência de docência, e que conhecia muito dos meus processos tanto pessoais quanto profissionais, porque foi ela que viu antes que eu visse em mim mesma uma educadora.

Lembro de no carro na volta para casa me sentir sem chão, incompetente, julgada e muito responsável pelo desenvolvimento de Harry. Sem o acolhimento, compreensão dessa mentora, acho que jamais teria tido coragem de me colocar a prova, uma vez que os vários julgamentos que faziam a respeito de Harry recaiam sobre mim também, se ele saía de sala, se não copiava, se na prova precisava de mais tempo, se era considerado “mal-acostumado com o tratamento especial”, ora, quem que o acompanhava? E se jogava bola no corredor, quem recebia os olhares? Eu não estava amparada só no Plano Educacional Individualizado - PEI e nos meus estudos, mas também por uma coordenação e uma mentora, e isso contribuiu para o meu crescimento e também para minha saúde mental. Apesar de ser constantemente julgada, me sentia protegida e segura para desenvolver o meu melhor.

Em outro segmento da escola, senti outras dificuldades, me sentia muito errada, havia um grande estranhamento entre o que aprendia na faculdade com a realidade. Não me sentia bem-vinda e próxima de quem eu deveria cooperar.

Mudanças, situações que envolvem erros e riscos, ainda não são vistas como oportunidades de crescimento, em alguns casos podemos sentir o peso da competitividade neoliberal, que envolve e muitas vezes determina a cultura escolar, de forma que as escolas seguem como já vimos com Legnani e De Almeida (2015) entendendo o êxito, ou não, de cada indivíduo resultante de um esforço individual, sem conexão com diretrizes sociais e políticas.

A despeito dessa realidade, eu e a minha nova colega apresentávamos nossas dificuldades emocionais; sim, as mesmas presentes nos nossos discursos para nossos alunos; adaptação, resiliência, perseverança, conciliação e mesmo o estabelecimento de uma ordem de responsabilidades e atividades, enfim, trabalho de equipe. Precisávamos, dessa forma, desenvolver nossas habilidades relacionais e de comunicação. Essa situação só foi superada ou amenizada com muito diálogo e criação de laços.

Nos meus primeiros momentos na escola, ter uma mentora, orientadora, colega que soubesse das situações por mim experimentadas e que se dispôs a dialogar, foi fundamental para meu desenvolvimento e para a superação dos desafios, era uma pessoa em que tinha a maior confiança. Sempre me senti acolhida e valorizada, mas acredito que laços anteriores possibilitaram nosso diálogo franco e assertivo. Eu não tinha dúvidas de que essa pessoa buscaria ver a minhas intenções e de que estávamos unidas pela vontade de aprender e de entregar o melhor trabalho. Então, sob suas orientações e acolhimentos, me sentia animada para superar as dificuldades que apareciam.

Diante disso, ficou patente para mim o quanto todos, em especial crianças e adolescentes querem se sentir assim. Essa experiência, me possibilitou experimentar, algo semelhante em meu contato com os alunos. Quando diante dos desafios esmagadores do cotidiano, repetia como um mantra, quando estava consciente, “foque no vínculo”, quantas situações explosivas (tanto deles quanto minhas, experimente falar pela quarta vez, com uma van te esperando, ou o olhar julgador) regrediram com um “faço isso, porquê me importo com você”, “quero que suas horas

aqui sejam leves”, “entendo que está de saco cheio”. E olha, já ouvi que fazia pelo dinheiro que recebia, mal sabem eles o que ganha um professor! Entretanto, quando havia o encontro, quando o laço se apertava, quando havia acolhimento, se iniciava mais um processo de educação para a construção da pessoa integral.

Com os adultos o processo é semelhante. Lembro de um dia no qual estávamos na hora do dever de casa, era um momento delicado, porque no segmento integral se misturavam os anos do fundamental 1, ritmos, matérias, idades diferentes. De forma que precisávamos otimizar as atuações, pois para os primeiros anos o acolhimento era maior, até porque muitos ainda não liam, precisávamos desenvolver com eles a leitura e autonomia. Eu tinha muita boa vontade e a teoria dos processos de alfabetização, mas estava crua e sem noção dos tempos do integral, e sem isso meu trabalho não contribuiu para o trabalho da minha Regente. Eu queria dar conta de tudo, dos alunos do primeiro ano aos do quinto, porque além disso, ainda precisamos fazer os registros nas agendas, que é um trabalho burocrático e de suma importância para o acompanhamento escolar.

A Regente tinha essas preocupações e outras, por exemplo, como trabalhar com alguém que não conhece e conseqüentemente não confia no serviço. Tenho que dizer que foram muitos alinhamentos pós turno. No começo a conversa era difícil, havia não ditos, a cultura de escola que precisávamos superar. E sob a orientação da minha mentora, comecei a focar na criação de vínculos, os mesmos laços de afeto que aprendemos a desenvolver com nossos alunos precisam antes ser gerados com a equipe que trabalhará junta. Precisamos lembrar que nossos alunos são parte da nossa equipe e quanto mais vinculados pelo afeto nós crescemos juntos e o trabalho educativo acontece de forma dialógica.

Embora as portas estejam sempre abertas, o diálogo franco e sem melindres não é uma constante entre a maioria dos educadores, isso inclui todos que lidam, direta e indiretamente com os alunos. Acredito, que a Instituição parte do pressuposto de que todos sabem se comunicar, e, portanto, não há problemas relacionados a isso entre as equipes. O que acontece na prática é bem diferente. O Psicanalista Christian Dunker (YOUTUBE, 2017) discute algumas estratégias para escutar de forma “transformadora” o outro e conviver com os muitos erros da comunicação. Começa por percebermos que escutamos a partir de nós mesmos, e mais respondemos o outro

do que os escutamos, essa postura colonizadora envolve relações de poder, as quais acabam por buscar que tem/está com a razão, quem está certo e quem está errado. Esse lugar é um desejo de indiferença para mantermos nosso poder. De forma que para obtermos uma escuta transformadora precisamos renunciar a nossa identidade e abrimo-nos para o outro, me colocar no lugar dele e me abrir para o que não compreendemos. Escutar de forma transformadora é renunciar à telepatia, às certezas sobre o outro, renunciar às pressuposições, renunciar à binaridade da verdade, renunciar ao melindre, em suma renunciar a posição de poder.

O costume no cotidiano como aponta Heckert é o de ouvir sem escutar, “Neste sentido, a escuta acaba sendo reduzida a um ato protocolar, uma técnica de coleta de evidências, de sinais, ou ainda, a um jogo interpretativo.” (HECKERT, 2007, p.5) A qual tem o efeito de culpabilizar os sujeitos “(...) uma vez que fala por, fala de, em nome de, no lugar de falar com o outro.” (HECKERT, 2007, p.5)

A escuta necessária no ambiente escolar pressupõe acolhimento, o não julgamento, como também a presença da empatia. Dessa forma, a comunicação promoverá a redução de ruídos, das incertezas e uma maior conciliação de conflitos. Para que isso aconteça, todos precisam de um mínimo de conhecimento, isso porque precisamos ultrapassar os ensinamentos e culturas pessoais, institucionais e até mesmo geracionais, partindo de algo comum. Isso afetará positivamente e diretamente as relações interpessoais, primeiramente, entre os pares educacionais e conseqüentemente, entre professores e alunos e entre os próprios alunos. É inegável que muitas vezes as relações entre professores e alunos são diretamente influenciadas pelas relações desses entre si e com a própria instituição.

Diante das realidades do cotidiano escolar tais como as necessidades especiais de alunos e famílias, os conflitos, violências, lutos, transtornos mentais, ainda é comum a responsabilização dos professores, que aparece de uma forma sutil, em insinuações tal quais: “isso só acontece no turno”, “será que não é melhor mudar o seu jeito, porque a tarde ele se dá super bem com o jeitinho da professora” e diante de incidentes mais graves, como de agressão, fica explícita o questionamento da autoridade, e conseqüentemente capacidade, em sala. Só quem já esteve em uma sala com crianças e adolescentes sabe que as coisas não acontecem bem assim, tudo acontece em fração de segundos, por mais atentas que estejamos.

A despeito da atenção evitar algo, isso é quase impossível. Não há dúvidas que o ambiente escolar é um campo propício para que esses impasses ocorram, como nos alerta Legnani e Almeida (2015), visto que há um encontro inevitável com as diferenças. As autoras defendem, baseadas em Ranciere, que é fundamental que as instituições escolares entendam o processo de subjetivação política das crianças e adolescentes, porque é na escola que eles são “convocados a enfrentar situações que os colocam permanentemente diante da diferença, em termos de opiniões, hábitos, valores, etc.” (LEGNANI, DE ALMEIDA, 2015, p. 32-33). Faz-se necessário que aprendam “a negociar e a lidar com as tensões próprias à convivência social, criando-se um contexto favorável à circulação da palavra, às mudanças subjetivas e à responsabilização coletiva.” (LEGNANI, DE ALMEIDA, 2015, p. 33). Assim, como os estudantes, nós educadores, também, precisamos que sejam asseguradas essas mesmas condições, visto que vivenciamos a mesma alteridade e conflitos.

Era estressante, não saber o que fazer, como fazer e em caso de um problema ser responsabilizada pela situação. Lembro que falo aqui de um lado, do lado de quem tinha uma grande responsabilidade, recursos limitados e que se sentia só lidando com as próprias frustrações e medos, emoções comuns também aos alunos. Percebi, que o corpo vai adoecendo, conforme nossas mentes e ambientes também apresentam mazelas.

Gostaria de refletir a partir do trecho acima sobre a competição e a individualidade. Sim, pois ela também afeta os professores, parafraseando Laval e Dardot (2016) o professor neoliberal é o professor competitivo “inteiramente imerso na competição mundial”. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 317). Diante de situações semelhantes, como as citadas, vários colegas preferem dizer que não está acontecendo nada, que com ele não há problema. Também, o professor diante de suas frustrações, ausências de recursos, deixa de pedir ajuda com receio de ser taxado de incompetente. O que Laval e Dardot chamam de *governamentalidade empresarial*, ou seja, uma cultura empresarial que se conecta a “uma racionalidade de conjunto que tira força de seu próprio caráter abrangente, já que permite descrever as novas aspirações e as novas condutas dos sujeitos, prescrever os modos de controle e influência que devem ser exercidos sobre eles em seus comportamentos e a redefinir as missões e as formas da ação pública.” (2016, p. 323) Assim, mesmo que não haja a voz de alguém a lhe dizer que é tudo culpa dele, do professor, há uma

racionalidade, uma voz interna que diz o contrário, que causa insegurança, que questiona sua competência.

Freire, Bahia, Estrela e Amaral (2014) destacam que são as situações relacionadas a falta de reconhecimento do trabalho do professor por parte da instituição e pelos pais que desencadeiam emoções e sentimentos negativos, e isso sem controle leva ao aumento dos quadros de depressão, ansiedade, excessos de todo o tipo e *burnout*, em especial no pós pandemia.

“Os estudos destes autores [Kelchtermans (2009), Day e Gu (2010)] frisam que o sentimento de vulnerabilidade do professor tem tendência a agudizar-se quando a sua identidade profissional e a sua integridade moral são questionadas por instâncias externas. Esse sentimento associa-se frequentemente a interesses relacionados com a lógica da prestação de contas, mais baseada em princípios economicistas, do que propriamente em interesses relacionados com o ensino e a educação que se deseja proporcionar às crianças e jovens.” (FREIRE et al. 2014, p. 154)

Depois de Wallon e Vigotski terem ressaltado a importância da afetividade e das emoções no desenvolvimento e aprendizagens das crianças, outros autores destacaram o caráter emocional do exercício da docência, e esses estudos cresceram a partir da década de 90, mas não tiveram a repercussão na formação dos professores, em que pese “retóricas dominantes do desenvolvimento pessoal do docente.”(FREIRE et al. 2014, p. 153) Isso porque, após o relatório Delors essa questão passou a ser vista como condição da sua competência em promover a educação emocional dos alunos, e conseqüentemente a saúde mental na escola.

Nas minhas experiências, percebi que foram exigidas dos educadores envolvidos muitas competências em especial de gestão e emocionais.

“O professor autoconsciente de suas emoções tem a capacidade de lidar com as aflições da vida profissional de forma leve, tendo consciência de seus sentimentos e emoções, consegue trabalhá-los de forma a que possa manter seu bem-estar psicológico/mental. Ele não fica a mercê das suas angústias e não deixa que os sentimentos negativos impliquem em sua prática, enfim, possui autonomia” (ARAÚJO, 2021, p. 5)

Da mesma forma, muito se exige das crianças e adolescentes e dos próprios pais. De forma que se acredita que quanto mais os professores se tornarem autoconscientes das suas emoções conseguirão ter uma prática mais empática em relação aos alunos, famílias e colegas, terão mais equilíbrio e atuações mais assertivas. Evidente a necessidade de que a instituição fomente e desenvolva uma cultura e ambientes propícios ao desenvolvimento dessas habilidades.

Não estou aqui demonizando a instituição, não há um julgamento sobre a moralidade da escola, mas será que essa entende seu papel na promoção da saúde mental de professores e alunos em seu ambiente? Beleza e Legnani (2022) já apontam a possibilidade de uma subjetivação coletiva e política da escola, a qual como instituição pode proporcionar *contracondutas*; uma forma de luta contra a *governamentalidade* neoliberal, enfraquecedora dos coletivos, laços sociais e do princípio da solidariedade. Essas permitirão a “invenção de novas formas de vida”, baseadas no acolhimento, afeto, vínculo, diálogo, atuação coletiva e cooperação, ou seja, “novas formas de subjetivação capazes de constituir sujeitos que resistam ao modelo dominante neoliberal.” (BELEZA, LEGNANI, 2022, p. 1189)

Recordando essas experiências e compartilhando, busco de certa forma deixar o “indivíduo solitário” e buscar na reflexão coletiva proporcionar aos meus alunos, em especial, esse mesmo tipo de oportunidade, oferecendo algo que vivenciei, algo que tenho para dar. Isso porque entendo que vivenciar experiências positivas e engrandecedoras podem proporcionar outras experiências com as mesmas características. O contrário também se dá, com as experiências emocionalmente insalubres. Partindo do pressuposto que só podemos oferecer aquilo que possuímos em nós mesmos, podemos inferir que ambientes e profissionais desconectados das pluralidades das subjetividades e realidades envolvidas nos processos educativos, podem promover experiências submetidas aos ditames neoliberais vistos, os quais exercem um poder profundo na gestão da “alma” e podem levar os sujeitos a um comprometimento de sua saúde mental. E mesmo assim, isolados de si e dos outros, confundindo-se com a “empresa” vendo-se como únicos responsáveis pela sua empregabilidade, desenvolvimento, desempenho e mazelas, isolados do mundo ao seu redor, exaustos e emocionalmente adoecidos.

3.3 KHRÓNOS, AIÓN, KAIRÓS

Era uma manhã de terça feira, tumultuada pela necessidade de adequar as necessidades ao tempo, às expectativas. Terça e quinta eram os dias da natação e em uma turma de pequenininhos onde alguns iam nadar e outros não tudo podia acontecer. Chegou a hora de ir e a Professora Peixinho saiu com os alunos que iriam

a aula, enquanto eu fiquei com as menorzinhas no parquinho. Eram quatro nesse dia. Duas meninas de dois anos, aprendendo a subir nas coisas, um garotinho de três anos que não gostava de ir para o integral, sempre chorava, reclamava e outro menino um pouquinho mais velho que queria brincar, correr.

Ficar com crianças não é uma tarefa fácil, ainda mais em um lugar no qual acidentes podem acontecer, eu estava tensa, quando dava por mim, tinha duas meninas nos braços, que quase caíam do escorregador, e já queriam colo, brincar de pega-pega, enquanto olhava um menino subir no telhado do brinquedo. Enquanto o descia e conversava sobre o uso saudável do brinquedo, não ouvi mais Galinho, o menino de três anos. Percebi que não sabia onde ele estava e um pouco aflita passei os olhos pelo parquinho. Foi quando o vi deitado no chão. Logo pensei que tinha se machucado (medo constante quando se é professora, medo de ser responsabilizada). Me aproximei levando as pequenas pelas mãos, e perguntei a ele se estava tudo bem. Galinho me respondeu meio enrolado, ou minha cabeça e sentidos estavam sobrecarregados, acontece que não entendi. Percebi que precisava dar um jeito de estar presente para ele, então soltei as pequenas e me abaixei para falar com ele. Galinho e eu não tínhamos tanta afinidade, na verdade ele parecia bem distante de mim. Algumas vezes quando frustrado, irritado, gritava comigo e me batia. Precisávamos sempre de muito tempo e espaço, para nos acertarmos. Repeti a pergunta “Você está bem?” agora pude entendê-lo, “estou vendo o sol”. Reagi com a minha cabeça adulta, “mas não pode porque machuca os olhos”, pensei. Antes de falar observei mais um pouco e fui surpreendida com o pedido que me fez: “Deita aqui também, olha!” Fiquei apreensiva, mas me deitei e fui surpreendida com uma beleza simples e impactante do sol passando pelas folhas da mangueira, balançando e fazendo um agradável som. Fiquei presente, deixei de lado os meus anseios, cobranças, temores. Percebi a importância de parar e aproveitar o tempo e meus alunos, em um instante aquela experiência me ensinou a parar no meio do furacão, pois era assim que me sentia diante das minhas demandas.

Geralmente, somos nós (professores, adultos) que devemos oportunizar o aprendizado, mas quem aprendeu fui eu! O que fiz foi organizar e sistematizar aquela experiência para que fosse sempre utilizada como uma lembrança do aprendizado de parar, se autorregular, observar. No fim, deitamos todos e respiramos aqueles poucos minutos de relaxamento, observando cores, diferenças, o que se passava dentro de

nós, o som dos pássaros e do vento e a tranquilidade que se espalhou em todos nós. Ainda, saímos com o vínculo fortalecido. Com o novo conhecimento, pude aproveitar a natureza presente para colaborar na autorregulação desse aluno, observávamos as árvores, os bichos. Em um dado momento, ele ao chegar na escola frustrado já procurava a varanda interna da sala, entrava e só saía e cumprimentava as pessoas quando estava mais tranquilo, mais acordado, depois do tempo dele.

Como seres humanos, não podemos negar a presença inexorável do tempo em nossas vidas. Ele regula quando vamos nascer! Quando vamos falar! Quando vamos andar! E até mesmo, quando vamos entrar na escola! Isso não seria diferente no ambiente escolar. São tantas demandas, necessidades, expectativas. Aí estão presentes vários tempos que se interconectam e que precisam ser harmonizados para diminuir os conflitos. É nesse lugar em especial que ele ganha alguns nomes bem repetidos, rotina, grade horária, semestre, processo e talvez cotidiano, mas será que consideramos os tempos individuais de crianças e professores?

Outra lição que aprendi com o tempo (aión), foi no projeto horta da escola. Desde o princípio, encarei com muito ânimo essa possibilidade de estar mais perto da natureza, achei uma oportunidade incrível de crescimento para nós professores e para os alunos. Depois da pandemia percebi que as atividades experimentadas pelas crianças e adolescentes aconteciam prioritariamente entre quatro paredes, os pequenos nem brincar com terra tinham brincado, quanto mais ver em primeira mão as potencialidades da vida. Como já apontei, mudanças não são muito bem-vindas na escola, o tempo cronológico é implacável, nem todos os professores têm tempo para aprender e desenvolver coisas novas, embora isso faça parte da rotina e trabalho.

Foi como um presente quando minha parceira de docência me chamou para tomar frente do projeto do integral, fomos construindo a ideia aos poucos de dentro da sala de aula para fora, para a natureza. As crianças estavam sempre agitadas, o acordar para ir a escola e ficar o dia na escola, saudade dos pais, aprendendo a se relacionarem umas com as outras e com a própria escola, motivos rotineiros, mas que ganharam depois da pandemia uma cor diferente, a da ansiedade.

Naquele dia, a regente ia se atrasar, vida de quem depende de ônibus, e eu estava só com uma turma de aproximadamente 20 crianças, entre 5 a 10 anos, eu estava ansiosa. Pensava em como ia “segurar essas crianças em sala até que a

professora chegasse!” Afinal, eu só era a estagiária. Situações de efusividade, correria, conflitos ainda são vistos como falta de autoridade. No caso, minha autoridade. E qualquer problema, poderia respingar na autoridade da professora regente.

Decidi que sairíamos da sala, iríamos para a horta. Deixei meu planejamento de lado e corajosamente saí com todos, não sabia nem o que ia encontrar lá fora, mas qualquer coisa parecia melhor que conter as crianças que queriam correr na sala, as apáticas e chorosas e as que já estavam reclamando, porque os pais pagam muito caro e a aula não tinha começado. Fizemos uma “fila” (não gosto, mas ainda é bem-vista como sinal de organização e autoridade) e me deparei com os canteiros cheios de mato. Respirei fundo, pedi que arrancassem os matos, porque precisávamos preparar os canteiros para as sementes.

Na escola em que trabalhava fazíamos analogias para explicar conceitos abstratos para as crianças, e acabei por fazer a de que os canteiros são como nossas mentes, antes de “plantar” qualquer coisa precisamos preparar o solo, antes de aprender precisávamos deixar a mente mais tranquila. E que os matos são os pensamentos que nos atrapalham, preguiça, ansiedade, agitação, insegurança, vergonha, medo. Falei também que trabalhos com o corpo costumam deixar nossas mentes mais tranquilas, quando nos concentramos nele e que aquela era uma oportunidade de deixar a mente mais serena. Começou uma competição de quem arrancava mais e mais rápido. Entendo que a razão neoliberal, já se estabeleceu como um *modus operandi* natural, até mesmo nas crianças.

Alertei de que não era uma competição, era um momento conjunto de cada um consigo mesmo, e que o mato tinha que ser arrancado até a raiz e não de forma superficial. Falas como “não consigo” ou “é difícil” apareceram. Incentivei e disse que confiassem mais neles mesmos, “você também faz coisas difíceis”, e que podiam se ajudar, mas era um momento de silêncio, de silenciar a mente. “Como tiro o mato, não tem ferramenta?”. “Não” respondi seguido de “como você acha que pode resolver esse problema?”. No início, havia uma resistência de parar e pensar, porém Naruto, que era um dos mais agitados e resistentes, gastou seu tempo em procurar pelo jardim suas “ferramentas” e testá-las. No quinto pedaço de pau ele sorriu e disse alto seguindo de uma diminuição gradual da voz “consegui”.

Diante da curiosidade e pedidos dos amigos começou a ensinar como cavar até a raiz e tirá-la sem fazer tanta força. O nosso nível de agitação e ansiedade tinha diminuído, e por 10 minutos aproximadamente a sala ficou em silêncio, não porque estavam com medo, vergonha, na tela, mas sim porque estavam em uma atitude de atenção plena. Até a professora que chegou atrasada e preocupada, aproveitou o momento, alguns alunos explicaram o que era para fazer. Ficamos ali até que precisávamos dar seguimento a outra atividade, seguir com a rotina da escola, muitos ficariam ali brincando e descobrindo a terra, sentindo o sol e o vento, descobrindo espaços internos tão pouco explorados. Essa vivência foi tão marcante que o dia da horta passou a ser um dia esperado por todos nós. E sempre que precisávamos ilustrar a atenção, concentração e o poder de solucionar problemas recorriamos a essa lembrança.

Não paramos o relógio, contudo fica claro que subvertemos a lógica da atividade que cronologicamente aparece na grade com uma intencionalidade política de ser mais uma atividade, o tempo foi *kairós*, um instante que não podemos segurar, como também *aión* pois foram minutos intensos de vida, que nos deixaram mais humanos.

A filosofia usa pelo menos três conceitos para falar de tempo, eles remontam à Grécia e até a mitologia. *Chrónos*, que se refere a continuidade de um tempo sucessivo, passado presente e futuro, contabilizado pelo relógio, pelo passar dos dias. Outro é *kairós*, que é uma medida, uma relação com o tempo, uma proporção, um momento fugaz. E por fim, *aión* que designa a “intensidade da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numeráveis nem sucessiva. Intensiva.” (Araújo, Costa, Frota, 2021, p. 6)

Na mitologia grega, comentam os autores, *Chrónos* é o titã que representava o tempo, e que devorava seus filhos. É comum nos sentirmos “engolidos” pelo tempo, ainda mais na escola. Escutei: “não vai dar tempo”, “Já passou da hora do dever”, “já acabou a programação”, “o intervalo é muito curto”, “não temos tempo de fazer”, “em que tempo”, “a não já acabou”. O tempo parece uma iguaria rara, em alguns casos. Em outros, um senhor cruel que rouba o melhor da vida, o prazer daqueles submetidos ao seu comando. Acredito que sempre houve ponderações a esse respeito, e continuarão existindo, não podemos negar que nossa vida é regida pelos ciclos de

tempo, calendários, relógios, programas. O que quero nesse texto é refletir sobre duas possibilidades de *contraconduta*, novas formas de pensar o espaço tempo escolar tão moldado pelo tempo empresarial, *chrónos*; e lembrar/ construir oportunidades de experiência pela “presença plena e revolucionária que é habitar outras temporalidades” (ARAÚJO, COSTA, FROTA, 2021, p. 6)

Quando falamos de turno integral, falamos de crianças que se submetem a um total de mais de 10h na escola. Uma carga horária, que se fosse atribuída ao trabalho adulto, ultrapassaria ao regime diário ou que seria regulada por meio de plantões. Os pais para trabalharem e terem outras possibilidades com seu tempo precisam que a escola fique com seus filhos. Barbosa (2006) chama a nossa atenção para como o cotidiano é um espaço-tempo fundamental para a vida humana, e para essas crianças mais que suas casas ou famílias é onde se dá grande parte do seu desenvolvimento sociopsicopedagógico, de forma que a rotina pode ser uma tecnologia de alienação “quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos personagens envolvidos.” (BARBOSA, 2006, p. 39)

Também os professores precisam de tempo para atender suas demandas educacionais, quais sejam: se prepararem, para estarem integralmente presentes, para sentirem e pensarem no que precisam fazer e para estarem com os alunos e não “só com os alunos”. Não sejamos ingênuos de ignorar o caráter político-econômico das rotinas, porque no fundo vamos cair na produtividade mercantil. Tanto professores quanto alunos podem acabar se tornando produtos da racionalidade neoliberal. O que li em Barbosa poderia ser assunto de conversas com a maioria dos meus colegas, e também uma justificativa para resistência às mudanças:

Ausência de tempo - os professores dizem, continuamente, que falta tempo. Falta tempo para fazer tudo aquilo que desejam e tudo aquilo que deles exigem. [...] não tem tempo para escutar as crianças, para olhar cada uma. Pressa - como as crianças são apressadas para atender aos horários da instituição, para acompanhar o ritmo dos demais colegas [...] Fragmentação do tempo - As ações das crianças são reguladas por tempos fixos - fragmentados, sequenciais, lineares, estabelecidos pelos adultos, sem encadeamentos: nem intelectual, nem corpóreo, isto é, sem sentido pessoal. [...] Produtividade - A priorização da realização de tarefas [...] a organização de processos de avaliação em larga escala para realizar comparações e classificações [...] (Barbosa, 2013, p. 216, grifos da autora, apud ARAÚJO, COSTA, FROTA, 2021, p. 17)

Nesse cenário vemos que o tempo da escola, é basicamente o cronológico, ou *chrónos*, organizado e disposto pelas batidas do relógio, pelo passar das horas, em

uma disposição temporal contínua que dá origem às grades horárias. Barbosa (2009) explica que a importância da rotina, ela se eleva a categoria pedagógica pois é a partir dela, que os processos se estruturam, se desenvolvem no cotidiano das escolas de educação infantil. Sim, em que pese a infância abranger seres de até 12 anos, ou seja Fundamental 1, e só no outro segmento serem considerados adolescentes, os estudos sobre tempo e rotina, as preocupações sobre o respeito a seus tempos geralmente acabam na educação infantil. Podemos inferir que no Fundamental 2, com os adolescentes, certas questões a esse respeito são subestimadas, posto que já se inicia a preparação para o mercado de trabalho em moldes sobretudo neoliberais. Acredito, que o material desenvolvido para a educação infantil tem aplicabilidade, e mais a necessidade de serem aplicados durante toda a infância e até a adolescência.

Diante da vida moderna com efeitos piorados após a pandemia faz-se necessário que a escola crie rupturas, *contracondutas*, as quais possibilitem o combate aos dos efeitos nocivos da vida acelerada, baseada na produção, no consumo, na ausência de sentidos, no excesso de informação, que alienam do ser humano a possibilidade de sermos sujeitos das experiências, principalmente das coletivas.

2.4 QUATRO PAREDES MÁGICAS

O que é arte na escola? Para que dar arte na escola? Ainda vivemos a dicotomia dos que subestimam a importância da educação artística e daqueles que exageram o significado das vivências estéticas, segundo Vigotski. A arte educação no Brasil tem um percurso tecnicista e que se mistura com nosso entendimento a respeito dos trabalhos manuais, desprezados frente aos intelectuais e considerados menos prestigiados, isso até decorrente do nosso passado escravista. Arte então era para poucos e claro, vinda da Europa. Bem, nas escolas foi absorvida de maneira a ser um complemento as aulas de matemática, por meio dos desenhos geométricos ou como forma de propor uma lembrancinha para dia das mães e enfeitar a sala. Esse uso impregnou o ensino de artes nas escolas de uma série de preconceitos e padrões estéticos. Como a formação dos pedagogos é muito diversa e falha, ainda temos professores e escolas submetidas a essas amarras estéticas. Para os pais e

cuidadores caberia uma explicação do porquê das decisões pedagógicas, mas o que vemos é nas “lembrancinhas” uma forma de mostrar serviço.

Era uma vez em uma escola uma sala de aula mágica por si só, era uma sala cheia de possibilidades, mas havia um feitiço que fechava suas portas e impedia que as crianças saíssem de lá mais felizes, assim como seus professores. As chaves eram guardadas por um dragão, que impedia o acesso de muitos que ali buscavam refúgio. “Vai estragar a sala!”, “As pessoas não sabem usar a sala!”, “As coisas vão se perder!”. Entrar naquela sala era privilégio de poucos, e algo dali precisava surgir. Imagina a pressão colocada nos ombros de quem ali adentrasse. Até que algumas fadas chegaram e corajosamente como Prometeu entregaram a chave a humanidade e todos viveram felizes para sempre. Óbvio que não! Onde tem gente tem dificuldades, tem desafios, processos. É só nesse embate com as diferenças que desenvolvemos nossas habilidades de negociação, criando contextos de circulação da palavra, mudança subjetiva e responsabilização coletiva.

Foi assim, que se iniciou as aulas de artes no integral no ano de 2022. Estávamos cheias de expectativas e apreensões. Toda quarta no primeiro horário nos reuníamos na sala de artes, estar lá por si só já era motivo de felicidade para mim, mas não falo por todos. Eu estava cheia de ideias e animada em percorrer um caminho, diferente da maçante rotina escolar. As crianças vinham com expectativas e também sem muito ânimo, porque “não eram boas”, parece que ficaram enferrujadas na sua criatividade, tinham medo de se expor, de errar, ansiosas por desempenho. O mais curioso é que isso não afetava só os pequenos. Foram muitos momentos alegres, muitos momentos de reflexão e observação. Dentre eles me recordo do projeto “professor por um dia”, no qual um aluno ensina algo para a turma. Começamos com uma aluna ensinando origami, na pandemia ela em sua casa, teve como válvula de escape aprender atividades manuais e desenvolveu várias delas se tornando muito habilidosa. Fomos todos juntos aprender a dobrar papel. Legal, né?

Depende, do que se espera de fazer origami pela primeira vez?

Tudo começou com um coração de papel. Corta um papel em quadrado. “Como?”, “Eu preciso de tesoura!”. A menina mostrava pacientemente, como cortar, como dobrar. Havia uma resistência, uma certa preguiça. Lágrimas e vozes alteradas começaram a aparecer diante da frustração. Muito barulho pelas reclamações,

crianças chegando no meio da explicação. E os que conseguiram, tinham que “esfregar seu sucesso na cara” do colega. Quarenta e cinco minutos depois, poucos corações e muitos papéis amassados. Destaco a paciência e carinho com a qual a Luz ensinava seus colegas, e como eles se esforçavam para entender.

Muitos, quase todos esperavam excelência, o modo competitividade estava ligado, “Eu não consigo”, “Não vou fazer”, “Isso é chato”, “Isso é muito fácil, você não consegue?”, “O meu está feio!”, “Eu cheguei atrasada.”, “Faz pra mim?”, “O meu está bonito?”. O primeiro dia foi tenso, nada do que eu esperava para a aula, a saber entretenimento e gozo. Esse impacto foi esclarecedor, abriu meus olhos para a realidade que estávamos enfrentando, as crianças não se sentiam livres nem para fazer atividades recreativas, tudo precisava ser bem-feito, se sentissem dificuldades desistiam, se comparavam o tempo todo, estavam preocupadas com a vergonha de não conseguir e por isso paralisavam em situações simples do cotidiano escolar, estavam menos criativas e muito críticas consigo e com o outro.

Não conseguiam prestar atenção a comandos simples, processar as informações e executar ordens. O tempo também era um empecilho, não dava para adiantar, era difícil se acostumar com outro tipo de tempo. Afinal, era muito diferente ver um vídeo no youtube de dobradura e tentar fazer, o resultado é diferente, vida real não acelera e não é editada. Quantas oportunidades de lidar com a frustração, de tentar até conseguir, de descobrir que ninguém é bom em tudo, que praticando se melhora uma habilidade, aprender a se concentrar em uma coisa de cada vez, a respeitar o tempo das coisas, de entender nosso próprio tempo, a nos comparar com nós mesmos, a nos divertir no processo, a controlar o tempo, a sermos criativos... Tudo que falei foi sendo desenvolvido como um músculo coletivo ao longo das semanas.

Por alguma razão, eles gostaram da experiência, de serem professores deles mesmos, e crianças tímidas ou mais caladas, se inscreveram para ensinar a classe. Na outra semana foi avião de papel, surpresa é que quase ninguém sabia fazer, ou já tinha brincado. Quem ensinou foi O Irmão, nesse dia ele veio confiante e deu as ordens com clareza e segurança, diante das reclamações ele incentivava os colegas e ensinava. Conversamos sobre como ajudar sem fazer pelo outro. Aprenderam fazendo. No final íamos testar nossos aviões, alguns voaram e outros não. A

competitividade apareceu, mas diferente, mais solidária. As semanas foram passando, e eu não sabia o que ia encontrar, a certeza do meu refúgio não existia mais. Ficou certo que precisava ter espaço em mim para a frustração dos alunos e conseqüentemente para a minha própria. O interessante é que quem atrasava, começou a chegar no horário, e os alunos ficaram mais empáticos, vislumbraram as dores e os prazeres de ensinar algo a alguém. Observei o nosso avanço como equipe, os projetos foram ficando ambiciosos, a ansiedade diminuiu, o processo começou a ser mais valorizado, a autoestima aumentou. As aulas passaram a ser mais prazerosas para todos, era uma válvula de escape coletiva.

Nesse relato não quero abordar o tempo, ou a possibilidade de lidar e crescer com as diferenças, isso já vimos. Gostaria de conversar sobre a importância da arte na escola para o desenvolvimento de uma educação das emoções e promoção da saúde mental. Atualmente não há dúvidas sobre a importância da arte na vida humana, seu estudo perpassa desde a educação infantil até o novo ensino médio. Está presente como experiências e também no estudo das linguagens. Contudo, isso não inclui necessariamente a educação estética, mas sim uma reprodução de padrões socioculturais e o escopo de treinar a habilidade criativa neoliberal. Não como forma de meio para a educação do conhecimento, do sentimento ou da vontade moral, de acordo com Vigotski (2001).

Em que pese tudo isso, arte ainda é considerada uma mera componente curricular em formato de disciplina, tanto na parte da formação geral básica como nos itinerários da educação pública. E não há uma educação estética propriamente dita ou mesmo o letramento artístico, que se justifica na classificação dessa componente na área de linguagens, sem a qual a leitura do mundo ficaria prejudicada. Tanto do ponto de vista da realidade quanto do uso dessa educação como ferramenta para decodificar as produções humanas “é impossível penetrar até o fundo em uma produção artística quando se é totalmente alheio à técnica de sua linguagem.” (VIGOTSKI, 2001, p. 238)

Porém, o fator que gostaria de destacar é a importância estética das produções artísticas. Para Vigotski (2001) essa importância reside na criação do artista e seu processo de criação. Ele afirma que o esforço de criação é a mais profunda necessidade de nossa psique, no sentido de sublimação de tipos de energias

inferiores. Isso porque, nossas possibilidades superam nossa atividade, temos assim um déficit psíquico entre o potencial e o real de nossa vida, e é aí que entra a criação estética, pois a energia não aplicada e não gasta em um fim imediato não realizado ultrapassa o limiar da consciência e retorna transformada em novos tipos de atividade, ou seja, a criação estética. De acordo com o autor,

“O que acontece é que sempre existe no ser humano a superioridade das possibilidades sobre a vida, de resquícios de comportamento não realizado, como explicamos na teoria sobre a luta pela via principal [no Cap.3], e eles sempre têm de encontrar uma saída.” (VIGOTSKI, 2001, p. 232)

Quando os resquícios inferiores de energia que não encontram saída, emergem formas anormais de conduta, neuroses e psicoses, as quais representam um conflito entre uma aspiração não realizada inconsciente com a parte consciente do nosso comportamento. A arte nesse aspecto, representa um mecanismo permanente, biologicamente necessário de eliminação das excitações não realizadas da vida, “uma acompanhante inevitável de toda existência humana” (VIGOTSKI, 2001, p. 232).

Dessa forma a educação estética assume papel importante na criação e hábitos permanentes de sublimação do inconsciente, algo perceptível com o decorrer das aulas. Crianças que não tinham o hábito, começaram a desenhar, escrever cartinhas, fazer colagens e origamis como parte dos seus processos regulatórios. As aulas embora tivessem uma intencionalidade de apresentar um produto das atividades realizadas, corroboravam para a produção dos indivíduos ali presentes. Vigotski (2001) assevera:

“Para educar esteticamente alguém. Deve-se criar nessa pessoa um canal permanente de funcionamento correto que desvia a pressão do inconsciente para necessidades úteis. A sublimação executa de formas socialmente úteis o que o sonho e a doença realizam de forma individual e patológica.” (VIGOTSKI, 2001, p. 232)

Para que nos mantenhamos saudáveis temos a necessidade de criar canalizando as dimensões psíquicas da vida. Assim, quando a escola pensou tais momentos de criação, possibilitou o extravasamento das potencialidades não aproveitadas, deu continuidade as atividades e isso foi perceptível na saúde emocional e psíquica dos meus alunos.

2.5 BOLA OU NÃO BOLA, EIS A QUESTÃO!

Em 2022 foi realizada a última copa masculina de futebol, o que teve nos alunos, especialmente nos meninos, um grande impacto. O futebol virou uma “epidemia” na escola. Todos só queriam jogar bola e o tempo todo. Na hora das brincadeiras, na hora do intervalo, antes do banho, depois do banho, depois do almoço, dentro da sala. Acredito que a pandemia piorou o comportamento, em razão do confinamento, não tínhamos mais nada além de nossas famílias o tempo todo, de forma que da comunicação a convivência com os outros ficou prejudicada.

A loucura do futebol começou a acarretar alguns comportamentos considerados “perigosos na escola”, visto que eram conflituosos. Eram palavrões durante os jogos, uma violência aumentada diante da possibilidade de perder tanto verbal quanto física, descumprimento de combinados, insubordinação e uma forma grosseira de falar entre eles e com os professores. Quem ganhava se gabava, humilhava o outro, fazia o que podia para continuar ganhando. Quem perdia, não conseguia lidar com a humilhação de perder, do outro ter sido melhor, de nem todos serem bons nas mesmas coisas, culpavam e reclamavam do desempenho dos colegas. Dificuldade de começar um jogo sem brigas, pois na escalação já dava problema, os “bons” só queriam jogar com os “bons”, enquanto os “ruins” amargavam a exclusão, e reclamavam dela. Durante o jogo as regras mudavam para favorecer aos “bons”, e piorar ainda mais a vida dos “ruins”. Todos queriam participar, nem que tivessem que apelar para as instâncias superiores, vulgo professoras.

A necessidade de “administração” era tanta, que as outras crianças não jogantes se sentiam igualmente excluídas e sem a atenção das professoras e não privilegiadas nas atividades esportivas. Quando o futebol não aparecia nas atividades esportivas ou recreação (dentro da grade), nós professoras escutávamos reclamações inflamadas, mesmo quando as meninas se juntavam e votavam em outras coisas, acabava virando futebol, ou se contaminava da energia carregada futebolística. Diante do encerramento do tempo ou mudança de atividades enfrentávamos além das línguas afiadas, muitas vezes, uma insubordinação veemente.

Para as crianças os problemas eram óbvios, e para nós docentes além da autoridade em risco diante desses conflitos, ainda precisávamos lidar com crianças machucadas, tanto física quanto emocionalmente. Era exaustivo e estressante, isso tudo somado ao tique-taque das atividades, e às exigências silenciosas. A solução veio na proibição do futebol. Não haveria mais essa opção nas atividades da grade. Não só as bocas retumbaram, mas o movimento de resistência foi mental e corporal. Não adiantava conversar, explicar, ponderar. Logo acharam uma brecha, e começaram a trazer bolas de futebol para os momentos livres, até “furto” de bolas das salas começou a acontecer, novos problemas e o não como solução.

Ressalto aqui a capacidade infantojuvenil de subverter as regras, precisamos canalizar essa potência! Diante disso, tudo virava bola e o futebol rolava com pedra, semente, tênis do coleguinha, bola de papel, com os dedos ao invés dos pés, de joelhos... A cada negativa, proibição, uma ideia. “Mas não é bola!”, “Mas não estamos correndo!”, “Mas não é com o pé!”. Nem preciso dizer que erámos as chatas da situação, entre eles não havia problemas, só mesmo nossa vontade de mandar, de impor, de exercer poder. Talvez eles não estivessem tão errados!

Abro um parêntese aqui, ainda dentro de nós educadores e na cultura escolar, a educação obedece à preceitos moralizadores religiosos, então se não houver sofrimento e arrependimento, não há aprendizado. E para isso, ainda nos valemos de culpa, vergonha e medo, formas punitivas para estabelecer o arrependimento. Chamo a atenção aqui, porque é tênue a linha que separa uma ação educadora com respeito que leva em conta o ser em desenvolvimento e suas potencialidades, das ações manipuladoras, ameaças e punição por um comportamento não adequado.

Precisamos estar muito conscientes das forças que atuam dentro de nós, da nossa intenção, das nossas crenças, valores e até dos nossos conhecimentos para diferenciá-las. Trabalhávamos com um conceito interessante de perda de oportunidade, dávamos a “oportunidade”, ela aparecia na quebra de rotina, como resultado de negociações com alunos ou mesmo as segundas chances. Porém, ela poderia ser perdida diante de um comportamento não correspondente ao esperado, por exemplo, havia sempre aqueles que chegavam bem cedo e enquanto esperavam o início das atividades poderiam jogar bola, mas quando havia um comportamento

agressivo de qualquer espécie, eu avisava como num cartão amarelo, dois amarelos e perdiam aquela oportunidade.

A postura de proibição do futebol, ou mesmo a suspensão da bola, oscilava para mim entre punição e a perda de oportunidade. Isso porque, era o que eu extraía de “Eles precisam aprender.” “Vocês vão acabar se machucando.” “Vocês perderam a oportunidade.” “Não aproveitaram.” “Se não for assim, ninguém brinca!” “Vão esperar e aprender a ficar tranquilos até começar”, “Olha lá, eles estão correndo.” “Não pode correr”. Qual a intenção por trás? O que estamos dizendo e por quê?

Os meninos, depois de um tempo se mostraram abertos ao diálogo, o que não quer dizer que modificaram de pronto seus comportamentos, mas já saíram da posição de que a situação era apenas um ato da vontade dos adultos. Era um processo longo e ele estava em andamento. Foi nessa hora que apareceu um cartão amarelo para as vedações, para os adultos. Com a mudança de postura das crianças e a manutenção das vedações, o que era que estávamos tentando preservar ali? Controle? Legnani e De Almeida (2015) utilizam-se de Ranciere para explicar essa peculiaridade da cultura escolar, a qual se utiliza da hierarquia e se coloca acima daqueles que supostamente gerenciam, e não estabelece relações horizontais, na qual gestores deveriam se colocar à frente de professores, assim como estes deveriam se colocar à frente de seus alunos, em razão por terem em mãos o objeto de conhecimento.

No cotidiano da escola, em face de qualquer conflito faz-se valer leis punitivas, indiferentes, humilhantes, sem explicações, o é assim porque eu quero/entendo/acredito. “Nivela a perda de sua autoridade à sua validade social, e dessa ferida narcísica resguarda-se, utilizando os meios de que dispõe para atingir aquele que não lhe demonstra obediência.” (LEGNANI, DE ALMEIDA, 2015, p. 33). Em geral, essa forma de fazer valer sua autoridade, antes de ser eficaz na educação e mudança de comportamento, é eficaz para produzir e reproduzir ressentimentos, tal qual percebemos nas falas dos alunos: “Tudo culpa sua, agora não vamos mais jogar por sua causa”. “Isso é injusto!”, “Tá, já sei nada de bola!”

O jogo de bola, foi uma oportunidade de embates e experimentações erráticas com o outro em torno da concepção do que seria igualdade, justiça, certo e errado.

“Nessa perspectiva, a educação escolar é um campo propício para que esses impasses ocorram, em virtude do encontro inevitável com o diferente, com a alteridade. Mas tais processos são costumeiramente debelados pelos professores por implicarem conflitualidade, sendo entendidos, ainda, como uma falha da autoridade escolar, de planejamento e de controle e, por conseguinte, considerados prejudicial à aprendizagem e ao ajustamento social.” (LEGNANI, DE ALMEIDA, 2015, p. 33)

Por outro lado, um outro controle era necessário, mais propriamente uma outra forma de educação, nas palavras de Vigotski: uma educação emocional. E não estou falando apenas das crianças. Tínhamos a peculiaridade de que algumas crianças apresentavam mais dificuldade na contenção de seus impulsos, o que acarretava cenas violentas difíceis de explicar para os pais, e que geravam um grande ressentimento no grupo, estresse. A reatividade estava nos dois lados adultos e crianças, repostas primitivas eram o modo primário de resposta emocional.

Evidente a ausência de uma educação emocional nos episódios relatados, não há como negar a presença das emoções em nossas vidas e como sem a educação nos tornamos reféns delas, respondemos às situações de maneira primitiva, com fuga ou luta buscando uma autopreservação. Hoje não mais fugimos do tigre-dente-de-sabre⁸, mas da humilhação, do fracasso, perder o controle e por que não perder o emprego. A ansiedade que tanto gera conflitos quanto causa o isolamento social, tem sido um sentimento preponderante na vida moderna e no ambiente escolar.

Nos relatos percebemos que o futebol desencavou a primitividade das crianças, quiçá dos adultos. Percebi, um recrudescimento nesses comportamentos desenfreados no pós pandemia, muitas são as teorias que tentam explicar o fenômeno, dos quais destaco o isolamento e o conseqüente aumento do uso recreativo das telas, abandono digital. Voltamos ao passado emocional do ser humano, como nos explica Vigotski:

“O medo e a fúria de um cão são mais fortes e mais expressivos que a fúria de um selvagem são; os mesmos sentimentos no selvagem são mais impulsos do que na criança; na criança são mais nítidos do que no adulto. Daí ser fácil concluir que no sistema de comportamento as emoções desempenham o papel de órgãos rudimentares que, outrora, tiveram grande importância, mas hoje, em função das

⁸ “Todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam lidar com a vida.” (Goleman, p. 43, Edição do Kindle) O homo sapiens precisava reagir a momentos críticos, nos primórdios da humanidade o tigre-dente-de-sabre e outros predadores, intempéries e outros humanos eram suas maiores preocupações. Hoje não sentimos a vida ameaçada por isso, temos outros temores contemporâneos, dependendo da idade até uma espinha na testa.

condições modificadas, estão condenadas a extinção e são um elemento às vezes nocivo e desnecessário no sistema de comportamento. (VIGOTSKI, 2003, p. 134)

O autor nos fala que apesar dos comportamentos relatados não serem os adequados para a nossa sociedade, estavam todos exercendo sua humanidade. Nada de alarde, ou frases fatalistas, precisamos por meio da educação permitir que desenvolvam ainda mais sua humanização. Vigotski completa “as emoções complexificam e diversificam o comportamento e o quanto uma pessoa emocionalmente bem-dotada, fina e educada está nesse sentido acima de uma mal-educada.” (2003, p. 135) Para o autor, é a educação das emoções que evitaria os conflitos acima, visto que haveria uma repressão, debilitamento do controle pelas emoções. Assim, ao invés de um controle pelo medo, vergonha ou culpa, se deve favorecer um controle das emoções. Até o comportamento de manada, quando começavam a brigar ou reclamar é explicado do ponto de vista das emoções, que chegam por meio dos neurônios espelho. Precisamos na escola mudar, segundo o autor, educar pressupõe mudança. Nesse caso a mudança dos estímulos com a qual está vinculada a reação. Daí que o processo se inicia com a criança se deparando mais demoradamente com os estímulos “entre os quais deve ser criada essa transferência do sentimento.” (VIGOTSKI, 2003, p. 141)

Entendo que a proibição não foi a melhor escolha para resolver o problema, em cada situação conflituosa havia a oportunidade de desenvolvimento da educação emocional dos envolvidos. A escola quando tampona a potencialidade dos embates e conflitos, perde a chance de que o aluno e o professor se deparem com as contradições da sua realidade/ época e conseqüentemente se colocar no rastro das pessoas que podem ajudá-los a compreender, responder e agir diante delas. (LEGNANI, DE ALMEIDA, 2015, p. 33)

Uma vez nesse contexto todos os envolvidos têm a oportunidade de enfrentar as diferenças (opiniões, interesses, hábitos, valores). De acordo com Vigotski, especialmente as crianças, reagem com medo à aproximação das suas contrariedades pessoais, posteriormente, conforme estabelecem novos vínculos expandem essa reação à ameaça feita a pessoas próximas, “irá reagir com medo a contrariedades e sofrimentos iminentes que em nada a afetam, mas afetam pessoas íntimas.” (VIGOTSKI, 2003, p. 141) Percebemos como o medo, sentimento egoísta que é, torna-se base de sentimentos sociais amplos e profundos, como a empatia.

É por isso que as emoções não podem ser indiferentes, inaceitáveis ou mesmo negligenciadas para nós educadores. Pois temos a possibilidade de “ensinar a criança a reagir com ira não a uma ofensa pessoal, mas a uma ofensa ao seu país, a sua classe, ao seu assunto. E essa possibilidade da transferência mais ampla das sensações é a garantia da educação, que se traduz na possibilidade de relações inteiramente novas entre o indivíduo e o meio.” (VIGOTSKI, 2003, p. 141) Por isso, não podemos descartar as emoções, principalmente as ditas sensações inferiores e egoístas, visto que são sensações primárias, basilares e a partir delas lançam o fundamento da estrutura emocional do indivíduo.

Acontece que a gente pensa, analisa, dialoga e não dá conta de tudo. Particularmente, minha opinião seria não suspender os jogos, ter conversas, atribuir um pouco mais de autonomia e cobrar a responsabilidade, ter mais conversas, várias conversas, e estabelecer em conjunto com eles normas para o futebol, que seriam aplicadas em caso de descumprimento das condutas elencadas por eles. Daria certo? Haveria participação e engajamento deles e da equipe pedagógica? Não sei. Não há certezas, só muitos caminhos!

CONSIDERAÇÕES NADA FINAIS

Longe de serem finais, as considerações feitas aqui continuam as muitas conversas acerca da educação. Mais que escrever, narro aqui minhas experiências ainda vívidas, características do meu ser solitário. E atendo ao pedido feito pelos meus alunos, de não me esquecer deles, aspecto que inclusive compõe o título desse trabalho: “PS: SEMPRE LEMBRE POR FAVOR DE MIM.”

Por alguma razão, tanto para mim quanto para eles nossos encontros não podiam ser só passagem, precisávamos confirmar o atravessamento pelas experiências que nos formaram e nos transformaram.

Quero resgatar aqui o sentimento de comunidade, nas palavras de Benjamim (1987) o *Erfahrung*, a arte de contar repleta de uma experiência e narrativa espontâneas, muito comuns nos movimentos sociais e sociedades comunitárias artesanais, em contraposição à experiência vívida característica do indivíduo solitário

neoliberal. Esse trabalho esboça, assim, a necessidade da reconstrução da arte de contar para garantir uma memória e uma palavra comuns diante desagregação e o esfacelamento do social, presentes cada vez mais na racionalidade neoliberal que inunda o cotidiano escolar e os fazeres pedagógicos.

Não pude me sentar em roda literalmente e compartilhar com uma comunidade da experiência, que segundo Benjamim funda a dimensão da prática da narrativa tradicional, ou seja, aqueles que transmitem uma sapiência, um conselho, uma advertência. Larrosa em seu conceito de opinião, nos mostra que a diferença entre esse conceito coletivo de opinião, isso porque a opinião reflete um mundo particular e privado, hoje tão presente nas redes sociais esboçados no desejo de “lacrar”. Aqui nessa roda textual, busquei mais valorizar o conceito Benjaminiano de conselho tecido na substância viva das minhas experiências, do que responder a perguntas. Dessa forma, buscar contribuir para uma sabedoria educacional, continuando as histórias que estão sendo narradas, a minha, a dos meus pares e dos meus queridos alunos.

Destarte, não estou aqui apontando erros, nem quando coloco as frases, estou julgando o que falaram. Nem condenando a postura da escola, dos professores e dos alunos. Esse texto é como a conversa na sala dos professores, ou um encontro entre nós, ou mesmo minhas conversas com minha mentora no carro, enquanto voltávamos para casa. É descascar uma cebola, separando as suas várias camadas, só assim, perceberemos que muito do que vivemos, pensamos e escolhemos influencia micro e macroprocessos internos e externos. Cada um poderá mais consciente compreender e escolher se responsabilizar pela parte que lhe cabe. Esse espaço é parte do que levo para a docência, o que acredito, quais os meus valores, quais os meus anseios, quais as minhas frustrações, quais as minhas dores e minhas conquistas.

Minha bússola (objetivo) foi; identificar e refletir, a partir de experiências de estágios escolares não obrigatórios, situações desafiadoras no dia a dia da escola, pensando em uma rotina escolar emocionalmente saudável para todos. Com isso, espero ter deixado evidente a existência de uma cultura escolar, que independente das peculiaridades das escolas (públicas, particulares, rurais, pequenas, grandes, conteudistas, tradicionais...) perpetuam valores neoliberais e determinam a realidade da escola, essa cultura embora escolar, não está necessariamente na instituição, mas nas pessoas que as compõe. Não tenho a pretensão de mudar o sistema, mas porque

não hackeá-lo, por meio de *contracondutas* que privilegiem o desenvolvimento de processos, tempos e espaços livres das perspectivas desenvolvimentistas, sem uma concepção etarista e adultocêntrica, onde os alunos possam falar e compartilhar sentimentos, ideias e projetos, e por meio dessas experiências construir sentido em suas vivências. O mesmo se daria com os professores, os quais precisam experimentar e vivenciar antes de mediar quaisquer processos com seus estudantes. Foi com a introdução de alguns momentos como esses, com o espaço de fala assegurado às crianças que consegui trabalhar alguns conflitos com as crianças mais desafiadoras do estágio. Enquanto que a necessidade de enquadramento dessas crianças, formas preestabelecidas e em rotinas alienantes dificultavam e faziam com que tais conflitos perdurassem.

Tudo isso afirma a importância da escola na promoção da saúde mental em seu ambiente, que conscientemente escolha criar um ambiente mais coletivo, mais plural, onde a palavra possa circular e os sujeitos possam se constituírem de forma mais integral. Afinal, a escola pode escolher como quer ser, se desvia dos seus valores e princípios, se promove uma comunidade escolar, se escuta e dá espaço para voz de professores e alunos, se se reinventa. Foi por isso que analisei tais ocorridos, comuniquei os fatos, não deixei que o cotidiano e nem meus alunos fossem esquecidos.

Quem sabe o que aparentemente pareça utopia hoje seja a realidade de amanhã? Mas para que isso seja possível: "PS: SEMPRE LEMBRE POR FAVOR DE MIM."

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; COSTA, Rebeka Rodrigues Alves da; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. De crónos à aiôn-onde habitam os tempos da infância?. *Childhood & philosophy*, 2021, 17.

ARAÚJO, Eline Santos et al.. Contributos da inteligência emocional para o bem-estar do profissional docente. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81048>>. Acesso em: 11/07/2023 18:49

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Artmed Editora, 2009.

BELEZA, F. T.; LEGNANI, V. N. PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS E A EXPERIÊNCIA DO PROJETO ESTUDAR EM PAZ. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 1186–1200, 2023. DOI: 10.5216/ia.v47i3.72092. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72092>. Acesso em: 2 dez. 2023.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, 2002, 20-28. GUITARRARA, Paloma. "Pandemia de covid-19"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em 27 de setembro de 2023.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Artes Médicas, 2000.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Boitempo editorial, 2017.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Ouvir os outros. YouTube, 4 jul. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zo-jk4kVtE8>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2023.

FREIRE, I.; BAHIA, S.; ESTRELA, M. T.; AMARAL, A. A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, [S. l.], n. 46-2, p. pp. 151-171, 2014. DOI: 10.14195/1647-8614_46-2_8. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_46-2_8. Acesso em: 11 jul. 2023.

Goleman, Daniel. *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente* (Portuguese Edition) (p. 43). Objetiva. Edição do Kindle.

Ministério da Educação divulga dados sobre a educação básica. <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/09/ministerio-da-educacao-divulga-dados-sobre-a-educacao-basica#:~:text=O%20deb%20de%202021%20teve,4%2C9%20da%20edi%C3%A7%C3%A3o%20anterior.>

LEGNANI, Viviane Neves; DE ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. A importância da subjetivação política nas escolas em tempos sombrios. *Revista Interações*, 2015, 11.38

HECKERT, Ana Lucia C. Escuta como cuidado: o que se passa nos processos de formação e de escuta? In: *Razões públicas para a integralidade em saúde: o cuidado como valor*. 2007. p. 199-212.

NUNES-VALENTE, Maria; MONTEIRO, Ana Paula. Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, v. 7, n. 1-11, 2016.