BERNARD CHARLOT
ISABEL PAROLIN
ELIANE PINHEIRO FERNANDES
CELSO DOS SANTOS VASCONCELLOS

CONSTRUINDO ESCOLAS SAUDÁVEIS E HUMANAS

EDUCON

BERNARD CHARLOT
ISABEL PAROLIN
ELIANE PINHEIRO FERNANDES
CELSO DOS SANTOS VASCONCELLOS

CONSTRUINDO ESCOLAS SAUDÁVEIS E HUMANAS

EDUCON
SETEMBRO DE 2024

Copyright © 2024 EDUCON

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, para uso comercial (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998). É autorizado o uso do livro ou de partes do livro para ações de formação, desde que sejam indicados o título do livro, o nome dos autores, a editora e, se for usado um texto particular, o nome do autor e o título desse texto.

Capa, projeto gráfico e editoração eletrônica:
Paulo Santos Lima Júnior (EADEs envolvimento humano)

Revisão Final: EADEs

ISBN: 978-65-01-18713-6

DOI: doi.org/10.47764/9786501187136

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Construindo escolas saudáveis e humanas [livro eletrônico] / Bernard Charlot...[et al.]. -- Aracaju, SE : Ed. dos Autores, 2024.
PDF

Outros autores: Isabel Parolin, Eliane Pinheiro Fernandes, Celso dos Santos Vasconcellos.
Bibliografia.
ISBN 978-65-01-18713-6

1. Ambiente escolar 2. Educação humanística I. Charlot, Bernard. II. Parolin, Isabel. III. Fernandes, Eliane Pinheiro. IV. Vasconcellos, Celso dos Santos.

24-232626 CDD-370.112

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação humanizadora 370.112

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

SUMÁRIO

Apresentação.....4

Capítulo 1
A escola como ambiente humano e lugar de humanização
Bernard Charlot..... 7

Capítulo 2
Criando um ambiente escolar humano e saudável: desafios e práticas
Isabel Parolin.....14

Capítulo 3
Construindo escolas saudáveis e humanizadoras
Eliane Pinheiro Fernandes.....24

Capítulo 4
O amor crítico como caminho para a criação de um ambiente escolar humano e saudável
Celso dos Santos Vasconcellos.....33

Sobre os autores e autoras.....49

APRESENTAÇÃO

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação.

Sanchez Vázquez

Esse livro nasceu como um filho não planejado, mas, por nós imediatamente acolhido. Não sabemos ao certo de quem foi a ideia... ele nasceu. Somos íntimos do tema que trabalhamos, porém, ele consegue nos surpreender em seu modo de estar no mundo, por isso ele não se esgota, ele necessita de atenção para desenvolver-se e crescer. A humanização das escolas é tema premente, que precisa ser repensado, conversado, trabalhado, sensibilizado, cantado em versos e em prosas. Mesmo sem tê-lo planejado, ele nasceu de uma alegria, após termos feito uma *live* sobre o tema.

Essa *live* delineou o formato dessa pequena obra: tanto a participação na escrita dos capítulos, o estilo – uma linguagem mais fluida – e o tamanho dos textos são a transposição daquela mesa redonda. O que o faz interessante é que não tem a pretensão de convencer o leitor ou leitora sobre uma perspectiva específica acerca do tema, a partir de uma verdade única; na medida em que for lendo os quatro capítulos é possível perceber com clareza que há diferenças e aproximações nas formas de compreender e explicar o mesmo assunto, ficando a cargo do leitor ou leitora decidir com qual das visões se identifica mais ou menos. E em tempos de tanta imposição e colonização das ideias, essa é uma característica bonita, afinal é o divergente que faz a ciência avançar.

O primeiro capítulo, escrito por Bernard Charlot, inicia diferenciando os conceitos de humano e humanização, de forma que ficam explicitadas as diferenças entre a escola como lugar humano e como lugar de humanização. No segundo capítulo, Isabel Parolin, trata da humanização a partir do princípio do respeito à infância, tendo a criança como centro da organização escolar, de modo que a rigidez do planejamento docente, por exemplo, seja flexibilizada a fim de que sejam considerados os desejos e necessidades dos estudantes. O terceiro capítulo, redigido por Eliane Pinheiro, expõe a face das contradições que fazem da escola um lugar não saudável e desumanizador, apresentando proposições de como superar essas contradições. Por fim, Celso Vasconcellos defende a tese de que o amor é o caminho para a criação de um ambiente escolar saudável e humano. Esclarece, todavia, que não é amor no sentido atribuído pelo senso comum, mas o amor crítico, posicionado, que se move como dimensão afetiva da ética para além do juízo (dimensão racional) moral e dos Direitos Humanos (dimensão objetiva).

Concordamos, apesar das diferenças, que a humanização dos nossos espaços coletivos é assunto urgente, que não pode ser deixado para depois... nós não o deixamos! Estamos entregando esse livreto com a esperança que ele cresça, amadureça e torne-se plenamente vivido não apenas como ideias, mas que colabore em alguma medida com *atos reais, efetivos, que suscitem a transformação* de nossas escolas.

Desejamos que sua leitura seja uma aventura, como é a vida.

Setembro de 2024

CAPÍTULO 1

A ESCOLA COMO AMBIENTE HUMANO E LUGAR DE HUMANIZAÇÃO

BERNARD CHARLOT

Capítulo 1

A ESCOLA COMO AMBIENTE HUMANO E LUGAR DE HUMANIZAÇÃO

Bernard Charlot

A questão da escola como ambiente humano e saudável pode ser colocada e abordada em duas problemáticas complementares, mas diferentes: a escola como lugar *humano* e a escola como lugar de *humanização*.

1. A escola é um lugar *humano*, tal como a família, a rua, as lojas, os transportes etc., e nesses lugares o ser humano não deve ser tratado de forma desumana, brutal, cruel, que não respeita a sua dignidade.

2. A escola é um lugar de *humanização*. Só a espécie humana tem escola, e na escola humaniza-se: nela se cria, se produz, se transmite algo do humano. A escola ajuda a produzir a criança como ser humano.

A primeira abordagem é a mais comum e, portanto, desenvolverei um pouco mais a segunda, que investiguei nas minhas pesquisas mais recentes (Charlot, 2020).

1. A escola deve ser um lugar humano

O que significa tratar um aluno, um professor, um funcionário da escola de maneira humana?

Em primeiro lugar, é respeitar a sua dignidade. Este é o ponto fundamental. O aluno vai à escola para aprender, ele tem a obrigação institucional e social de tentar fazê-lo, mas não a obrigação moral de ter sucesso e, quando falha, não é moralmente culpado e continua sendo um ser humano que tem o direito ao pleno respeito pela sua dignidade.

O professor é um adulto que pretende educar e ensinar e, mesmo que seja aborrecido e pouco simpático (acontece...), também ele tem direito ao respeito pela sua dignidade - tal como qualquer outro membro do pessoal, desde o diretor até ao zelador e ao empregado de limpeza. Sobre este ponto, há quem defende a ideia do Amor na escola. Tenho reservas quanto ao uso desse termo. Amo meu cachorro, minha filha, minha esposa, futebol e chocolate e quando as formas de amor são tão diversas, a palavra deixa de ter um significado claro e a ambiguidade sempre ameaça. Além disso, o amor é um sentimento frágil: às vezes odiamos alguém por quem fomos apaixonados loucamente - e pessoalmente não sou capaz de amar toda a gente, nem mesmo todas as crianças (serei um monstro?). Por fim, o amor nunca pode ser uma obrigação, os dois termos são contraditórios. Porém, a escola é *obrigada* a fazer tudo o que estiver ao seu alcance para formar os alunos. A escola democrática é aquela em que professores que não gostam de certos alunos, que, por sua vez, não gostam deles, têm a obrigação institucional e social de os formar da melhor forma possível. Isso significa que não há afetos na escola como ambiente humano e saudável? Sim, há, mas, mais do que "amor", deve ter o que chamo de *simpatia antropológica*. Aquela simpatia imediata pelos outros membros da minha espécie que me faz começar a fazer *are-are* ao bebê que encontro no elevador e, inversamente, que faz com que qualquer jovem que precise de ajuda chame um *tio* ou *tia* próxima, ou seja, um membro de uma geração humana anterior. Obviamente, quem não sente esta simpatia antropológica pelos jovens (quem "não gosta de crianças") não deve escolher ser docente.

Respeitar a dignidade de cada pessoa e exigir que a sua própria dignidade seja respeitada é a base relacional de uma escola como ambiente humano e saudável.

Mas o mesmo se pode dizer de qualquer lugar onde seres humanos convivem com outros, e é preciso dar mais um passo porque a escola não é apenas um lugar de relações, é um lugar de ensino e aprendizagem.

Se colocarmos a questão do ponto de vista da aprendizagem, o que é uma escola humana e saudável? Considero que é uma escola que respeita o que chamo de equação pedagógica fundamental: "Aprender = Atividade Intelectual + Sentido + Prazer". Na escola só aprende quem se mobiliza em uma atividade intelectual – quem "estuda". Ao contrário do que muitos jovens pensam, não é o professor que coloca o saber no cérebro do aluno; ele faz algo (dependendo dos métodos de ensino) para levar o aluno a fazer o essencial: pôr o seu cérebro em atividade para aprender. Mas por que o aluno se forçará a fazer isso? Só o fará se isso tiver um sentido positivo para ele – e quanto mais isso fizer sentido para ele, mais ele se investirá intelectualmente. Exige-lhe um esforço, mas também pode dar-lhe prazer e, no longo prazo, o aluno só estudará se encontrar alguma forma de prazer nisso – compreender, sentir-se inteligente, imaginar um diploma, um emprego, uma vida melhor etc. Resolver essa equação é ao mesmo tempo o problema pedagógico e didático que todos os professores enfrentam diariamente e a solução para este problema. A escola é humana quando respeita essa equação, pois é ela que expressa a diferença entre a domesticação animal e a aprendizagem humana. E é também assim que é saudável, porque ter que aprender em outras condições é, na melhor das hipóteses, aborrecido e, na pior, infernal.

2. A escola como lugar de humanização

A escola não é apenas um lugar de ensino e aprendizagem, é também um espaço de humanização.

Nascemos hominizados, mas ainda não humanizados. Nascemos hominizados: membros da espécie *Sapiens* e portadores do genoma que a especifica; um chimpanzé, que não foi hominizado, nunca poderá fazer o que um ser humano consegue a partir dos dois ou três anos: falar. Porém, se o pequeno *sapiens* se perder, mas conseguir sobreviver na floresta, como é o caso daquelas que chamamos de crianças "selvagens", ele também não falará porque não terá sido humanizado. A educação é o processo antropológico fundamental que humaniza os jovens da espécie *sapiens*. Para entrar no mundo humano e nele viver, um pequeno *sapiens* deve adquirir pelo menos uma parte das mediações técnicas, simbólicas e sociais que milhares de gerações humanas anteriores inventaram e que foram sedimentadas num mundo humano (Charlot, 2020, 2023, 2024). Aprendemos a maior parte desse mundo fora da escola, mas uma grande parte da herança humana, aquela que nos permite aprender coisas tão importantes como o fato de a Terra não ser o centro do universo ou de outras espécies humanas terem existido antes da nossa e se terem extinguido, só pode ser aprendida na escola – ou, hoje, em espaços de saber específicos que pretendem competir com ela. A escola é um importante lugar de humanização porque nos dá acesso a um enorme patrimônio humano, que vai além do nosso espaço e tempo particular.

Esse patrimônio foi produzido pela acumulação e sedimentação de ideias, imagens, conceitos, palavras, sistemas, obras, monumentos, mas também gestos, técnicas, sentimentos, afetos etc., desde o momento em que, há cerca de sete milhões de anos, na África, começaram a divergir aqueles que gradualmente se tornariam seres humanos e aqueles que constituiriam a espécie dos chimpanzés e, mais tarde, a dos bonobos.

O mundo e a própria espécie humana são o resultado de uma longa e incerta aventura, com suas grandezas e seus horrores. Nada foi escrito de antemão; o Homem (como *vir* ou *femina*) não é dado no início dessa história, como essência, natureza humana, modelo do qual cada espécie se aproximaria, ele existe no fim, sob uma forma sempre diversificada e provisória. *Homo*, como gênero, *Sapiens*, como espécie, e cada um de nós, em sua história singular, é uma aventura (Charlot, 2023).

Hoje se coloca a questão de saber qual será o futuro dessa aventura. Alguns acreditam que está se aproximando do seu momento final, seja por desastre ecológico, seja porque, como nos anunciam os pós-humanistas, com alguma alegria, a espécie *Sapiens* está acabada e será substituída por novas espécies técnicas ou biotécnicas (Charlot, 2020). De fato, estamos perante alguns desafios fundamentais: o desafio ecológico, que, para além da questão climática, levanta questões de biodiversidade, epidemias globais, migrações etc.; os desafios tecnológicos, o da transição energética e o de uma revolução nas formas de comunicação e de expressão que poderia ser tão importante como foi o livro impresso; o desafio demográfico, que já começam a enfrentar sociedades onde cada vez menos jovens têm de cuidar de cada vez mais idosos. Somado a isso, há o que chamo de desafio da barbárie. Estamos assistindo ao regresso de formas que pensávamos ultrapassadas de nacionalismo agressivo, de fanatismo religioso, de negacionismo tão estúpido quanto perigoso e, com o ódio, as ameaças e o assédio nas redes sociais, surgiu uma *ciberbarbárie*. A educação deveria ser a primeira linha de defesa contra a barbárie, porque ela é seu oposto. A educação é humanização, enquanto a barbárie é a recusa de reconhecer o outro como sendo plenamente humano.

Uma escola que assuma mesmo a sua função humanizadora deve ajudar os jovens a enfrentar esses desafios e erguer-se como um baluarte contra a barbárie. Estamos longe disso hoje, onde o principal pedido que dirigimos aos jovens é “estude para ter um bom emprego mais tarde” e onde a escola é a primeira etapa da competição generalizada que estamos impondo às novas gerações. Uma escola que se pretenda um ambiente humano deve romper com esse realismo cínico e pôr fim a esse silêncio antropológico. Como apoiar a aventura de vida dos nossos filhos e alunos num mundo que se tornou altamente incerto? O que temos para lhes dizer e discutir com eles sobre a vida, o mundo, a espécie humana, para que a escola seja verdadeiramente um lugar de construção da humanidade? Como pode a escola ser um espaço de aventura intelectual, humana e pedagógica? Somos capazes de pensar uma Nova Utopia Antropológica, que dê aos jovens o desejo de crescer, de viver e de participar na aventura humana?

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie.** São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. O Ser Humano é uma Aventura: Por uma Antropopedagogia Contemporânea. **Revista Internacional Educon**, V. 4, n. 1, jan.-abr. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.47764/e23041001. Acesso em 05 set 2024.

CHARLOT, Bernard. Aprender é Entrar no Mundo Humano e nele Produzir-se como sendo Humano. A Educação como Fundamento Antropológico. **Revista Internacional Educon,** v. 5, n. 1, jan.-abr. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.47764/e24051001. Acesso em 05 set 2024.

CAPÍTULO 2

CRIANDO UM AMBIENTE ESCOLAR HUMANO E SAUDÁVEL: DESAFIOS E PRÁTICAS

ISABEL PAROLIN

Capítulo 2

CRIANDO UM AMBIENTE ESCOLAR HUMANO E SAUDÁVEL: DESAFIOS E PRÁTICAS

Isabel Parolin

Por uma escola mais prazerosa, saudável e humana

Começo o meu texto fazendo uma afirmativa que parece óbvia, e que ouvimos bastante, tanto nos discursos, quanto nos documentos escolares, porém, se analisarmos o cotidiano das nossas crianças, sobretudo nas escolas, constatamos uma distância grande entre o que se diz e o que se vive, ou seja na prática nem sempre isso acontece: uma criança precisa ser entendida como criança e viver como criança! Se ela não tiver um espaço objetivo/subjetivo para manifestar-se plenamente como criança, ela não conseguirá amadurecer, desenvolver-se e sentir-se pertencente a uma comunidade e, consequentemente, viver e conviver de modo prazeroso, saudável e humanizado.

O que chamamos de humanizar a escola, então, está em desenvolvermos um olhar para as infâncias e suas múltiplas formas de vivê-las, compreendendo que o ponto em comum, em meio a abundância de modos de viver de cada família, são as infâncias que precisam fluir plenamente. Está, também, em entender que cada pessoa que convive na escola (e não somente lá), tem seu valor, suas peculiaridades, sua linguagem, seu modo de ser no mundo. Óbvio? Nem tanto...

Fui a um evento de Educação em que o meu tema era provocar os professores no sentido de desnaturalizar a desumanidade, que infelizmente, esses espaços têm protagonizado.

Uma das professoras que me ouvia reagiu: “Você e os outros palestrantes estão falando tanto que a escola precisa se humanizar, que parece que somos todos desumanos! Isso não faz sentido pra mim!” Desabafou a professora. Para responder, fiz uma sequência de perguntas: Você escolheu estar aqui, no evento? Você participa, por exemplo, das escolhas de metodologia que sua escola propõe? Na sua escola, você tem um “espaço” para conversar sobre suas dúvidas, suas vitórias, suas discordâncias, suas inseguranças? Você se sente livre para encaminhar, do jeito que você quer, suas aulas, suas avaliações? O que é mais importante: o conteúdo programado para o dia, ou o que acaba de acontecer no pátio, na sala de aula? As crianças da tua turma podem ir ao banheiro livremente? Podem sair da sala se estiverem nervosos, por exemplo? Se na avaliação do aluno, se constata que ele não entendeu a proposta do trabalho, ele tem a oportunidade de refazer, sem que seja em recuperação? Os alunos podem andar pela sala, sentar ao lado de quem gostam? Os professores conhecem as famílias dos alunos e suas dinâmicas familiares? O que é pedido como parceria entre a família e a escola é viável?

A escola precisa ensinar – provocar aprendizagens, trabalhar conteúdos, sobretudo, nossos alunos precisam se desenvolverem, terem os instrumentos necessários, que o conhecimento oferta, para a desejada inserção social. A grande questão é que não “há time vencendo”, para não se mexer no que está sendo “jogado”, usando uma metáfora que havia sido lembrada. O planejamento acaba sendo o que dá o ritmo a sala de aula, e fica acima das circunstâncias. No embalo de cumprir com o que foi planejado, não se faz os ajustes necessários, que viabilizam o ambiente favorável para que todos aprendam. O professor, quando frustrado, provoca e recebe frustração dos alunos, que por sua vez não aprendem e, não raro, professores acabam se desresponsabilizando,

acusando o currículo, o planejamento, a falta de tempo e os livros ou apostilas desse descompasso. Os professores foram ficando quietos, reflexivos, muitos riram, fazendo piadas, outras se mexiam nas cadeiras, manifestando desconforto e uma professora respondeu que, para a maioria das perguntas a resposta era não, portanto, agora fazia sentido. “É que a gente não pensa muito nisso...Vai tocando em frente.” E eu continuei indagando: e essas perguntas são absurdas? Impossíveis de serem vividas? E outra professora exclamou: “Essa escola que você vislumbra é um ideal, que nós não conseguiremos viver. Estamos muito engessados em nosso modo de viver as nossas rotinas. É um círculo vicioso, não temos a chave da porta de saída”. Voltei a pedir que os professores pensassem: Essa escola descrita como a ideal, seria uma escola mais humana? Fez-se um silêncio, que eu sustentei por alguns segundos, entendendo que estavam pensando... Quem tem a chave de entrada para essa “saída/sonho” somos nós, como sociedade e como pessoas. A questão é complexa, múltipla, que necessita de consciência e trabalho grupal. O processo dessa produção é de co-criação de uma escola humana, que reconheça o humano que há em cada um e nos outros.

Será sonho uma escola mais humanizada?

Fui trabalhar numa escola, a partir de uma queixa central, de que os alunos estavam muito indisciplinados, desrespeitosos, acima do “normal”, e que, também, muitos professores, estavam pedindo licença para tratamento de saúde, também, acima do “normal”. Comecei o trabalho de entender a dinâmica da escola, pedindo que a diretora e a coordenadora me permitissem trabalhar com uma turma, dos “indisciplinados e desrespeitosos”. Elas escolheram a “pior turma”, a mais difícil, um quinto ano, com alunos na faixa de 10 anos.

Quando cheguei na escola, estava um dia lindo e vi que tinha uma grama convidativa. Mudei meu plano de trabalho. Tão logo fui apresentada para o grupo, os convidei para irmos lá fora. Pedi que se deitassem na grama e propus: “vamos ver as nuvens”? Os alunos reagiram rindo, se olhavam, me olhavam incrédulos, meio debochados. Aos poucos, foram se deitando, começaram a falar sobre o que viam, fazendo graça, debochando da atividade, outros falaram coisas “desrespeitosas”. Como eu levei cada palavra a sério, assim como cada observação, eles começaram a se autorregular, foram se aproximando e, verdadeiramente tentaram ver as nuvens. Passado um tempo, mais relaxados, foram falando, conversamos sobre o que viam, falavam bobagens e riam, logo estavam compartilhando o que conseguiam enxergar, o que os outros mostravam. Conversamos sobre o que aconteceu, fizemos correlação com a vida escolar e familiar. Por fim, perguntei se o que vivemos era uma aula e a maioria disse que não era. Aula era aula e aquilo era “outra coisa”.

O humano se faz no afeto, no detalhe, na linguagem, na liberdade e no respeito. Quando os alunos perceberam que o que eles diziam era acolhido, eles começaram a conversar e eu senti que tínhamos “atravessado a ponte”. Depois, ao trabalhar com os professores, muitos concordaram que: “*Mas assim, até eu!*” Então por que não fazem? O que os prende ao modelo que os desgasta? O que os impede de mudar? Muitas justificativas foram dadas, todas mostrando o quanto é difícil mudar uma rotina, que é claramente tóxica, para todos da escola, pois esse dia a dia ignora o Humano e sua necessidade de dar sentido à escola e ao que se ensina e aprende nela.

Ruth Rocha (1982, p. 8) na apresentação do livro Gramática da Fantasia, afirma o que me parece muito adequado: “que a escola e mesmo a Pedagogia e a Psicologia, dão grande valor a atenção e memória, muito mais que para a imaginação e fantasia”.

Priorizamos uma dimensão do humano, em detrimento de outras dimensões. Não se pode esquecer que a aprendizagem acontece em relação e num campo afetivo, que favorece ou não, o clima emocional, para que o ensino e as aprendizagens se produzam. Construímo-nos pessoas a medida em que nos relacionamos com um outro. Esse encontro, estabelece vinculações e compromissos, que mobilizam as diferentes dimensões do humano, tão diverso em suas especificidades e tão semelhantes em nossas humanas sensibilidades.

E ainda, há pessoas que acreditam que aplicativos podem substituir um professor!

Vivemos uma falsa equação do que é norma e do que é "normal", do que sadio e o que é tóxico, e tendemos a normalizar o que não poderíamos aceitar. Há um número grande de crianças que são diagnosticadas, sendo esquecido que as crianças se adaptam ao ambiente em que vivem, podendo ser essa adaptação saudável ou insalubre, dependendo da situação e circunstâncias que vivem.

A escola tem dificuldade de dar espaço para a leitura das emoções das pessoas que por lá transitam. Vale salientar que não podemos curar aquilo que não somos autorizados a sentir, portanto, o medo, o sentimento de exclusão, de saber que a palavra não será ouvida pelo outro, gera dor, que se cura ao ser acolhida, sentida, expressa e valorizada. Como nos conduz Hannah Arendt (2008, p. 33-34, grifo nosso), quando afirma que "o mundo não é humano simplesmente por ser feito por seres humanos, e nem se torna humano simplesmente porque a voz humana nela ressoa, mas apenas quando se torna objeto do discurso".

Que falta essas vozes todas têm feito no território da escola!

Que falta tem feito as conversas, a boa e tão humana conversa... Conversar sobre as dificuldades e os saberes do grupo, o que anima e o que os desanima, o que os tira do sério? O que os ajuda a estar bem em sala de aula? Entender como aprendem para identificar como ensinam. Espaço em que o fluxo das ideias, da imaginação, das possibilidades, da vida, se encontram. Espaços de silêncios e de ouvir vozes, de saber e de não saber, de poder e de frustração, de partilha, de acolhimento... de humanidade!

Faz muito sentido, quando o Byung-Chul Han (2017, p. 126) descreve o sujeito que tem de performar o tempo todo, escancarando que "a vida, enquanto total produção faz desaparecer tanto os rituais quanto as festas. Nos rituais e festas, ao invés de produzir, a gente gasta." Não há tempo para que os protagonistas da escola festejem a vida e muito menos as ciências, os saberes... não há tempo para que o humano que há em cada um floresça.

Qual é a função social da escola? Pergunta complexa para uma simples resposta, porém me arrisco, num resumo perigoso, que é para aprender a ler o mundo, inserir-se nele, para bem-viver e conviver.

Como a escola pode ser um ambiente saudável? A escola está doente de uma doença chamada velhice. Não velhice da idade, das rugas, mas a do descompasso com o momento presente – aqui e agora. A vidas que fluem, independente de nós e que em muitos lugares, está fluindo longe dos muros da escola ...

Para mudar a sociedade e a sala de aula é preciso um grupo de pessoas sensíveis, que se percebam sofrendo nesse espaço, por vezes, duro. Mudar requer energia, vontade, confiança, coragem, conhecimento e um grupo de apoio.

No pátio não poderia ter sofás? Redes? Cadeiras? Espaços para conversas? As salas não poderiam ser para grupos?

As aulas não poderiam acontecer em um campo emocional menos estressor, tanto para o aluno, quanto para os professores? Trazer a vida para dentro das escolas. Por que não pode ser assim?

Além de um espaço acolhedor, reconhecer os alunos e os profissionais que lá circulam, como pessoas, que têm uma história, crenças, que sonham, vivem dramas, têm seus lazeres, que têm desejos, medos, que partilham dificuldades... um mundo das possibilidades, que se encontram num território chamado escola.

O que nos conecta com as pessoas, independentemente da idade, é o que percebemos de semelhança do humano que somos, e reconhecemos em nós, e do que identificamos no outro.

Uma adolescente de 13 anos chora e afirma:

> *Quero sair dessa escola, que apesar de boa e famosa, não me sinto bem. Sou excluída no pátio, não tenho amigas e os professores exigem de mim coisas que nunca ouvi falar. Prefiro voltar para a outra, que ninguém me ensinou nada, mas lá é o lugar de pretas e pobres como eu.*

A coordenadora, ao saber desse sentimento da aluna, disse que iria orar por ela!

Qual a nossa força mobilizadora para mudar o cenário de "normalizar a desumanização"? Paulo Freire (1983, p. 36) questionou, lá atrás, se estamos produzindo uma educação domesticadora ou para a liberdade, diz ele: "Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito?" Ainda não ultrapassamos essa ponte.

Muitas das nossas crianças vivem o abandono, quer seja afetivo ou o material, objetivo ou subjetivo, e é na escola que muitas delas encontram um espaço seguro, que afeta as crianças de modo positivo, que acolhe e ensina.

O valor de uma escola que acolhe todas as vozes é inestimável.

Muitos professores vivem o afastamento do que sentem e desejam, também, por não se sentirem objeto do discurso. Coordenadores se queixam de uma demanda insana na escola, diretores falam sobre a dificuldade de desenvolver uma equipe coesa e educadora. Os alunos são queixa constante dos professores, os professores são queixa dos alunos e coordenadores, e esse "normal" tem se regulado com silêncios, afastamentos, frustração e desistência objetiva ou subjetiva pelo magistério.

A escola é um território de todos, com todos e para todos: eu te ouço, eu te vejo e por isso eu te respeito.

A semana pedagógica, no caminho de uma escola humana, teria de passar também, por momentos de conversas, de debates, de construção de propostas comuns. Esse encontro, entre pessoas, promove a qualidade da pertença. Será na partilha e na tarefa comum que o sujeito se envolve, encoraja-se, faz-se pertencente e comprometido, aprende e humaniza-se.

Quero terminar meu texto, trazendo o centenário Morin (2019 p.52), quando ele nos convida a pensar e a agir no sentido de criar "[...] pequenas ilhas alternativas de vida, como se estivéssemos em embarcações, uma espécie de micro-arcas de Noé, navegando nas incertezas do tempo. Se a regressão avança, essas pequenas ilhas serão espaços de resistência fraterna", ou ainda, segue o autor, com o qual faço coro, esses territórios podem ser um espaço de aprendizagem plena, para todos que por lá circulem.

Esse é o nosso convite.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios.** São Paulo: Companhia das letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2017.

MORIN, Edgard. **Fraternidade: para resistir a crueldade do mundo.** São Paulo: Palas Athenas, 2019.

ROCHA, Ruth. In: RODARI, GIANNI. **Gramática da fantasia.** São Paulo: Summus, 1982.

CAPÍTULO 3

CONSTRUINDO ESCOLAS SAUDÁVEIS E HUMANIZADORAS

ELIANE PINHEIRO FERNANDES

Capítulo 3

CONTRUINDO ESCOLAS SAUDÁVEIS E HUMANIZADORAS

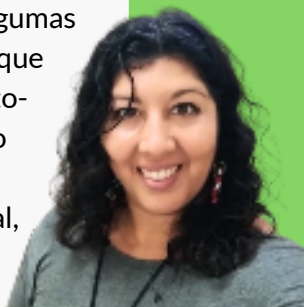
Eliane Pinheiro Fernandes

A tristeza é senhora
Desde que o samba é samba é assim
A lágrima clara sobre a pele escura
A noite, a chuva que cai lá fora
Solidão apavora
Tudo demorando em ser tão ruim
Mas alguma coisa acontece
No quando agora em mim
Cantando eu mando a tristeza embora.

Caetano Veloso

O tema sobre o qual nos debruçamos aqui nasce de uma necessidade da concretude da escola: *como* construir escolas *saudáveis* e *humanizadoras*? Dessa questão problema é possível abstrair duas afirmações: as escolas podem ser não saudáveis e desumanizadoras; há muito diagnóstico (o que são escolas não saudáveis e desumanizadoras) e pouca proposição da práxis, isto é, do *como* construir a superação a esse desafio.

Pretendo apresentar aqui três proposições de *como* colaborar com a construção de uma escola saudável e humanizadora. Antes, porém, é preciso denunciar algumas das diversas formas de desumanização e os motivos que levam as pessoas que estão na escola (docentes, gestores, estudantes e demais profissionais) ao sofrimento ou, no limite, ao adoecimento: Estudantes que não são ouvidos; aulas não pensadas para o corpo integral,



fundamentadas na concepção dicotômica de humano, que desconsideram as dimensões afetivas, morais e de expressão corporal; violências ignoradas ou não resolvidas (racismo, LGBTQIAP+fobia, capacitismo, misoginia etc), conflitos minimizados ou não mediados pelos profissionais da escola, silenciamento; problemas de ensinagem atribuídos individualmente ao estudante como seus problemas de aprendizagem. Docentes engessados em planos de aulas prontos impostos pelas secretarias de educação, plataformização do ensino; hipervigilância; rede de proteção social precarizada (Órgãos da saúde e da assistência social); militarização das escolas; falta de condições materiais, baixos salários, superlotação das salas de aula, ausência de formação em serviço. Gestores (coordenadores pedagógicos e diretores) atolados em burocracias vazias de sentido, com função reduzida a fiscalização das tarefas docentes. Com tratamento desigual, desde os direitos do trabalho e do plano de carreira ao não reconhecimento do valor social da função, os demais profissionais da educação escolar também sofrem com as más condições de trabalho e as diversas violências. A privatização crescente dos serviços escolares (limpeza, merenda, secretaria, gestão, biblioteca, esportes) e a mercadologização da educação. Todos ou quase todos os motivos aqui elencados são consequências de uma forma de sociabilidade que têm em seu bojo a exclusão, a marginalização, a exploração, o lucro acima da ética - o capitalismo.

Ora, dado o nível de complexidade dos problemas que fazem da escola um lugar de desumanização e, por consequência, não saudável, corre-se o risco de, tomados pela aparência fenomênica, concluir-se que não há muito o que ser feito senão resignar-se ou abandonar a escola - os estudos ou a profissão. Esta não é, certamente, a nossa posição. Tampouco fazemos coro às concepções idealistas, ingenuamente otimistas, que negando a realida-

de, culpabilizam os profissionais da educação básica aos quais bastaria ter "força de vontade". Nem vítimas indefesas de um sistema impiedoso, nem heróis que podem salvar a educação com puro voluntarismo:

> Herói, o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador da contradição. Como o policial, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores, ele consta daqueles cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética. E, se possível for, o senso de humor (Charlot, 2008, p. 30).

Contradições aqui não podem ser compreendidas como sinônimo de incoerência, mas como forças opostas que se constituem e se negam mutuamente. A realidade singular da educação escolar é, nesse sentido, constituída de múltiplas contradições tal qual a sociedade como totalidade também é. E para que os/as docentes mantenham "um mínimo de coerência" são necessários, ao menos, "profissionalismo e postura ética". Profissionalismo que exige preparo técnico-científico; postura ética que é o inverso da omissão diante da busca pela superação das contradições.

De como colaborar com a construção de escolas saudáveis e humanizadoras

Vigotski (1934/2009), ao anunciar seu objeto de estudo (a relação entre pensamento e linguagem), escreveu que há quem prefira cortar o nó ao invés de desatá-lo. Se, por um lado, a superação das contradições externas à escola dependem, a curto prazo, da luta organizada (por partidos, sindicatos, coletivos, movimentos sociais etc.) por políticas públicas para melhora da

qualidade da educação escolar e, a longo prazo, do fim da sociabilidade capitalista, por outro lado, a superação das contradições internas da escola depende da disposição dos sujeitos em desatar os nós ao invés de cortá-los ou ignorá-los.

O ponto de partida para a construção de um ambiente escolar saudável e humanizador está no exercício difícil e necessário da comunidade escolar em elencar quais os problemas que são expressão de desumanização naquele lugar. Refiro-me às temidas reuniões de "muro de lamentações". Desagradáveis, tensas, desanimadoras... o conjunto de queixas tanto de estudantes (organizadas por representantes de turma e grêmio estudantil) como dos docentes, demais profissionais da unidade e membros da comunidade escolar constituem o todo caótico sobre o qual terão que se debruçar para, por meio do diálogo - da fala e da escuta atenta - começarem a pensar coletivamente o que está no campo de possibilidades reais de transformação.

Celso Vasconcellos (2009), numa perspectiva que, sendo crítica, busca ir além da crítica, propõe como um caminho possível de superação da realidade a identificação da Zona de Autonomia Relativa da práxis educativa. Segundo Vasconcellos (2009, p. 46), o método de análise rigorosa da realidade inclui, além da apreensão das mediações, "o resgate da potência" que, com base na apreensão do movimento histórico, tem "elementos para encontrar alternativas adequadas de ação":

> O ***métodos*** ajuda a configurar e ocupar a zona de autonomia relativa (ZAR) que temos. A ZAR é o espaço existente entre o limite externo, dado pela natureza e pela sociedade, e o interno, do sujeito ou do grupo, seja este limite projetado (autolimitação) ou objetivo (contradição das pessoas e/ou estruturas da instituição). Se imaginarmos dois círculos concêntricos, a ZAR corresponde à coroa circular entre ambos. (Vasconcellos, 2009, p. 49, grifo do autor).

Uma escola saudável e humanizadora é aquela, então, que ao invés de silenciar sua comunidade, não teme encarar os próprios nós para, a partir deles, categorizar os problemas a fim de superá-los. As queixas podem ser "categorizadas" em: necessidades formativas para estudos coletivos; em necessidade de reorganização dos tempos e espaços; em reestruturação da rotina; em acordos sobre como agir em determinadas situações, em protocolos. Em suma, *uma escola saudável e humanizadora é dialógica*, na qual as pessoas não têm medo de dizer sua palavra e sofrer assédio ou retaliações de qualquer natureza.

O exercício de encontrar a Zona de Autonomia Relativa por meio do diálogo exige, por sua vez, o enfrentamento ao individualismo e isolamento por meio da construção de uma coletividade potente. Talvez o motivo por trás do medo de escutar as queixas da comunidade escolar esteja no entendimento de que a equipe gestora seja a única responsável em apresentar soluções. *Uma escola saudável e humanizadora é aquela em que os sujeitos são encorajados a pensar coletivamente saídas aos problemas cotidianos*. Esse tipo de mobilização pode criar um clima esperançoso uma vez que as saídas necessariamente são proposições reais. À medida que as proposições desembocam em micro-transformações o grupo tende a ir se empoderando e se tornando mais criativo e engajado, há um sentimento maior de pertencimento e comunhão.

Embora as possibilidades fortaleçam a escola como ambiente humanizado e humanizador, não podemos negar que há limites à práxis transformadora no interior da escola (a ZAR é uma zona "real" de possibilidade de desenvolvimento e não uma zona "ideal" e "ilimitada"). Por mais comprometido, competente e ético que seja um grupo, seu poder de transformação é limitado por problemas maiores que a singularidade da escola.

É o caso, por exemplo, das escolas que lidam diariamente com a violência da miséria, da fome, da negligência do Estado no cumprimento dos direitos dos estudantes. O enfrentamento de algumas questões estão para além da práxis pedagógica; há estudantes que passam meses ou anos à espera de atendimento por profissional da saúde e os acompanhamentos pelos serviços de assistência social estão cada vez mais fragilizados. Ao se dar conta que "não se pode tudo" e que a escola continua sendo parte de uma totalidade social excludente, marginalizante e, portanto, desumanizadora (e esta não é uma característica da sociabilidade capitalista, senão sua essência) é comum que existam períodos de abatimento e desânimo no grupo.

Segundo Espinosa (1677/2009) o motivo pelo qual as pessoas se sujeitam aos governos tiranos é porque os poderosos se utilizam dos afetos tristes do povo para mantê-lo em submissão. Classificando as afetações em dois tipos (afetos alegres e afetos tristes), o filósofo concluiu que a vergonha, o ódio, o medo, a humilhação etc. (afetos tristes) diminuem a potência de ação e os afetos alegres, isto é, aqueles ligados à criação, imaginação, esperança, ânimo etc., aumentam a potência de agir:

> A multidão livre conduz-se mais pela esperança que pelo medo, ao passo que uma multidão subjugada conduz-se mais pelo medo do que pela esperança: aquela procura cultivar a vida, esta procura somente evitar a morte; aquela, sublinho, ***procura viver para si***, esta é obrigada a ser do vencedor, e daí dizermos que esta é serva e aquela é livre. (Espinosa, 1677/2009, p. 45, grifo nosso).

A suplantação do medo pela esperança ou do desânimo pelo novo ânimo não se alcança por meio de convencimento racional: "Segue-se que não é por condução da razão, mas por algum afeto comum que uma multidão se põe naturalmente de acordo" (Espinosa, 1677/2009, p. 48).

Para atravessar esses momentos de baixa na potência de ação da escola contra a desumanização, podemos nos inspirar na ética afrobrasileira expressa nos valores civilizatórios do povo negro (Brandão e Trindade, 2006): mesmo com toda a dor, tristeza e humilhação a que eram submetidos os povos escravizados em território brasileiro, era na capoeira, nos rituais com dança, na gira, no samba, na circularidade cheia de arte... que resistiam e se fortaleciam na luta por libertação. Como citado na epígrafe do presente texto - "desde que o samba é samba, é assim. A lágrima clara sobre a pele escura. [...] Cantando eu mando a tristeza embora" - a arte e a cultura podem ser um poderoso instrumento de resgate da potência de ação. Não se trata de escamotear a realidade num otimismo ingênuo, mas utilizar da arte como movimento coletivo de comunhão e de resistência onde não se espera a tristeza passar para cantar. Cantando se manda a tristeza embora. O poeta amazonense Thiago de Mello (1965), no mesmo espírito, escreveu: "Faz escuro, mas eu canto". Daí que *escolas saudáveis e humanizadoras são aquelas que fortalecem a potência de ação por meio dos afetos alegres*. As festas comunitárias laicas sem fins lucrativos, com a presença de artistas populares da própria comunidade ou convidados externos; os festivais, as danças, os passeios e excursões, as apresentações circenses, os saraus, os slams etc. são importantes instrumentos para fortalecer nos sujeitos a capacidade de imaginar outra realidade possível, a criatividade para as organizações autogestionárias e a certeza de que podem, para além dos muros da escola, enfrentarem e suplantarem coletivamente a forma de sociabilidade que nos desumaniza a todos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto. **Cadernos de atividades** - saberes e fazeres. Projeto A Cor da Cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro, mas eu canto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

VASCONCELLOS, Celso. **Indisciplina e disciplina escolar:** Fundamentos para o trabalho docente. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VELOSO, Caetano. **Desde que o samba é samba**. In: Caetano Veloso e Gilberto Gil. Tropicália 2. Rio de Janeiro: Philips Records, 1993.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAPÍTULO 4

O AMOR CRÍTICO COMO CAMINHO PARA A CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR HUMANO E SAUDÁVEL

CELSO DOS SANTOS VASCONCELLOS

Capítulo 4

O AMOR CRÍTICO COMO CAMINHO PARA A CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR HUMANO E SAUDÁVEL

Celso dos Santos Vasconcellos

A criação de um Ambiente Escolar Humano e Saudável não tem a ver somente com a garantia de condições objetivas de trabalho, com métodos, técnicas e estratégias, com indicadores de aprendizagem, com a remuneração dos profissionais da educação, embora tudo isto seja da maior relevância. Entendemos que, acima de tudo, o Ambiente Escolar Humano e Saudável é uma construção histórico-cultural com base no Amor Crítico!

Já vamos alertando que não estamos falando das negações ou distorções do Amor, como o Desamor, a Indiferença, o Amor Manipulador, o Amor Narcísico, o Amor Blablablante, o Amor Superficial, o Amor Enquadrador, nem o Amor Ingênuo! E sim do Amor Crítico, do Amor Agápico, do Amor Radical, do Amor Práxico, do Amor Transformador, do Amor Ético-Político!

1. Dificuldade em se Falar do Amor

O Amor, no sentido Crítico, Radical, não é algo espontâneo (ao contrário da simpatia ou da paixão)! É uma opção, passando, portanto, pela consciência, pela linguagem!

O Amor é uma das palavras mais faladas, mas também mais banalizadas e distorcidas. Há diversas zonas nebulosas em relação ao seu sentido: a questão propriamente conceitual (afinal, o que é o Amor?), a questão Atitudinal (discurso do sujeito *versus* suas ações concretas),

a questão Ética (como estratégia de manipulação, sedução), assim como a questão Política (para "adocicar" a realidade a fim de levar ao apassivamento e comodismo, à alienação). Na linguagem cotidiana, se afirma o amor a um animal, à pizza, a uma atividade, a uma situação, a uma ação, a um princípio etc. É muito difícil falar do Amor em geral e para Educadores, em particular.

De imediato, vários preconceitos afloram e acabam funcionando como obstáculos epistemológicos (Bachelard): amor seria coisa de apaixonados; de poetas, romancistas, cineastas, coisa de ficção; coisa religiosa, de padres, pastores; de autoajuda, de *coach*; de manipuladores, populistas; coisa sem rigor, frágil, sem fundamento; coisa de mulheres; coisa da Educação Infantil; amor como "receituário pedagógico", pacote de "competências socioemocionais"; como "educação sexual"; como panaceia (basta o "amor", que "tudo resolve"); como "frouxidão" (falta de limites, "passar a mão na cabeça do aluno"); como "sacerdócio" ("professor sofre aqui, mas terá recompensa na eternidade") etc.

Uma outra grande dificuldade que logo aparece é a relativa à área de aplicação: afinal de conta, de que Amor estamos falando? De fato, o Amor pode ser vivido e pensado como Amor por pessoas, coisas e/ou transcendências, portanto, num vasto conjunto de campos, de esferas da existência:

- Amor ao outro
  - Amor Romântico (*Eros*)
  - Amor Familiar (*Storge*)
  - Amor Fraternal (*Philia*)
  - Amor à Humanidade/Ético-Político (*Ágape*)
- Amor a Si
  - Amor Próprio
  - Amor à Atividade

- Amor à Cultura
    - Amor ao Saber/Conhecimento/Sabedoria-Filosofia
    - Amor à Verdade
    - Amor à Arte
    - Amor à Tecnologia
- Amor à Natureza (Mineral, Vegetal, Animal; Gaia)
- Amor aos Objetos
- Amor ao Transcendente.

2. Brevíssima Aproximação Conceitual

Seria possível falar do Amor na Educação Escolar com profundidade, ética, rigor, fazendo Ciência da Educação, ou necessariamente ficamos no campo da *doxa*, da opinião, da "autoajuda", do "oba-oba", do sentimentalismo, da manipulação das emoções?

Para amar algo ou alguém é preciso conhecer! Para amar o Amor, é preciso conhecê-lo!

O Amor (assim como o Desamor) existe, independentemente de pensarmos nele ou não. Quando refletimos crítica e atentamente sobre o Amor Crítico, podemos avançar na *tomada de consciência* da sua presença (ou da sua ausência), levando a uma *tomada de posição* no sentido de colocá-lo, cada vez mais, como o valor supremo, critério orientador de toda nossa existência e de todo trabalho educativo!

O conceito de Amor é extremamente complexo. Alertamos, novamente, que não estamos nos referindo ao Amor no campo romântico, religioso, da autoajuda ou da manipulação política. Como uma primeira aproximação, nos pautamos no conceito universal, cósmico, dado, em *O Fenômeno Humano*, por Teilhard de Chardin: "O Amor é a afinidade do ser com o ser", o Querer Bem algo ou alguém.

Uma segunda aproximação, de cunho ético, bastante ampla, é “Amor é Querer o Bem do Outro”. Vale enfatizar: há um salto qualitativo entre “Querer Bem”, que se dá no campo de afinidade mais imediata do sujeito, e “Querer o Bem”, que se dá em relação àqueles a quem naquele momento, e por uma complexa série de motivos (até mesmo inconscientes), não conseguimos Querer Bem. Trata-se de um Amor Crítico porque atento à sua gênese, constituição, abrangência, necessária articulação com outros elementos da realidade, aos seus condicionamentos (históricos, culturais, sociais, econômicos, políticos, e também subjetivos), limites e contradições. É Radical no sentido que vai à raiz (e *a raiz do homem é o próprio homem*), não fica na superfície. Também é Práxico, visto que não se restringe ao plano das ideias ou sentimentos, mas se traduz em práticas atravessadas pelas respectivas intencionalidades.

Diferentes pensadores nos dão um grande leque de acepções, que podem abarcar múltiplas facetas do Amor na Educação Escolar: *Eros* (Platão); *Philia* (Aristóteles); *Ágape* (Novo Testamento); *Affectus* (Baruch Espinosa); Afinidade do Ser com o Ser (Teilhard de Chardin); Base Afetivo-Volitiva (Lev Vygotsky); Afetividade (Henri Wallon); Energética da Ação (Jean Piaget); Desejo (Françoise Dolto); Amorosidade (Paulo Freire); Aceitação do Outro como Legítimo Outro (H. Maturana); Amor como Revolução/Potência/Ação (bell hooks); Mobilização (Bernard Charlot, Celso Vasconcellos); Reconhecimento (Axel Honneth, Paul Ricoeur); Alteridade/Relação Ética (Emmanuel Lévinas); Relação Ético-Política (Bader Sawaia).

Podemos citar ainda a contribuição de outras interessantes abordagens do amor como Amor de Si (Jean-Jacques Rousseau); Emancipação Humana (Karl Marx); Motivo (Alexei Leontiev); Sensibilidade (Rubem

Alves); Força (Erich Fromm); *Amor Mundi* (Hannah Arendt); *Eros*, Religar (Edgar Morin); Erótica (Enrique Dussel); Simpatia Antropológica (Bernard Charlot); *Storge* (C. S. Lewis); Cuidado (Leonardo Boff); Ressonância (Hartmut Rosa); Amor Agápico (Gennaro Iorio); Teoria do Dom/Dádiva (Marcel Mauss; Alain Caillé, Paulo Henrique Martins, André Magnelli) etc.

O Amor, assim, pode ser entendido e vivido como Sentimento/Emoção, Visão de Mundo/Cosmovisão, Sentido da Vida, Valor (Valor dos Valores), Energia/Potência/Força Política, Direito ao Respeito, à Justiça, Ação/Transformação.

O Amor, enquanto valor supremo da existência, é uma escolha! Escolher o Amor como valor supremo, no entanto, não significa viver num mundo idílico, livre de limites, contradições, sofrimentos etc. O Amor não nos livra disto, porém ajuda a dar sentido e força para enfrentar estas situações. Além disto, que se registre, falar sobre o Amor não dá "certificado de coerência" para ninguém! Falar de Amor não significa necessariamente viver o Amor (às vezes, muito pelo contrário nos tristes dias atuais de tanta imbecilização midiática, de tanta desinformação, *fake news*). Viver o Amor, por seu turno, não significa necessariamente falar explicitamente sobre o Amor.

Em termos de algumas características, podemos dizer que o Amor tem objeto, tem foco, não é "em geral"; os focos podem ser multiplicados (ampliação dos objetos de Amor do sujeito); o Amor não é binário, zero ou um, tudo ou nada, mas admite gradação; o Amor não é "puro", isento de contradições; o Amor não tem "capilaridade": o sujeito pode ser muito amoroso num campo da existência e indiferente ou mesmo cruel em outro. Por isso, afirmamos que o **Amor Crítico se aprende!**

Parafraseando Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, podemos afirmar que: “Ninguém ensina ninguém a amar. Ninguém aprende a amar sozinho. Os Seres Humanos aprendem e ensinam a amar em comunhão, mediatizados pela realidade”!

Vale lembrar também que tudo que é humanamente digno passa pelo Amor, mas o Amor não é tudo! Estaríamos desconfirmando a centralidade do Amor? Não, apenas lembrando de sua limitação; assim, por exemplo, o alicerce de uma casa é fundamental, porém não se faz uma casa só com o alicerce. O Amor sem competência técnica, compromisso político, ética, estética e condições objetivas pode levar a fazer enormes estragos em seu nome, pode se tornar um grande engodo, “colóquio flácido para acalentar bovinos” (conversa mole para boi dormir)!

3. Por que focar a Educação Escolar?

Poderíamos focar nosso esforço teórico-metodológico de reflexão, estudo e pesquisa em áreas como Política, Economia, Saúde, Cultura, Mídia, Redes Digitais, Mundo do Trabalho, Família, Religião, Esportes, Judiciário, Administração Pública, Artes, Sistema Prisional, Condomínios, Quebradas, Movimentos Sociais, Hip-Hop, Ecologia, só para citar uma pequeníssima amostra de um leque praticamente sem limites de temáticas. Por que a Educação Escolar?

3.1. A Escola Importa! E muito!

No atual estágio da civilização, a Escola é um dos poucos espaços que nos restam para fazer um trabalho humanizador “em larga escala”. De um lado, tem um papel da maior relevância em termos Quantitativos, uma vez que praticamente todas as crianças estão na Escola (e uma

grande parcela da adolescência e da juventude) e por muitos anos. Por outro lado, em termos Qualitativos, uma vez que as pessoas frequentam a Escola não dos 40 aos 54 anos, mas numa fase absolutamente fundamental para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade, e ainda com a possibilidade de participarem de um trabalho com Intencionalidade compartilhada, a partir de um Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente.

A escola não pode tudo, não é "redentora da humanidade", entretanto, certamente tem um grande papel social. Escolas mudam vidas (de forma emancipatória ou não)! Escolas podem fazer diferença! Escolas contribuem para o desenvolvimento da Nação. Escolas podem ser pilares da Democracia! Apesar dos limites e contradições, certamente, não é pouca coisa!

3.2. Plasticidade Institucional da Escola

A Escola, ou melhor, as Escolas não vivem no etéreo, num mundo idílico, ideal. Muito pelo contrário: devemos considerar, parafraseando Ortega y Gasset, que a Escola é a Escola e suas circunstâncias, isto é, a Escola, como parte da Sociedade, sofre grande influência desta, é fortemente condicionada (lembrar, só a título de ilustração, das fortes consequências decorrentes das políticas públicas para a educação).

Diante disto, uma questão fundamental de ordem metodológica se coloca: pode a Escola mudar? Se não pode, se sua mudança só ocorrerá quando a Sociedade mudar, então não tem sentido refletir sobre ela!

Numa concepção dialética da educação, entende-se que a Escola é sim condicionada, todavia, não determinada mecanicamente, não se caindo na armadilha reprodutivista.

Toda Escola tem sua Zona de Autonomia Relativa-ZAR, qual seja, tem um espaço compreendido entre o limite externo (dado pela Natureza e/ou pelos Condicionamentos Sócio-históricos) e o limite interno (dado pela efetiva contradição e/ou pela projeção imaginária do limite por parte do sujeito/grupo) da ação do sujeito e/ou de uma determinada instituição, num determinado momento. Um indicador disto é que escolas dentro de uma mesma comunidade, portanto, com praticamente os mesmos condicionamentos externos, têm práticas e resultados bastante diferenciados.

4. Por que tratar do Amor na Educação Escolar?

É possível fazer a defesa do estudo sobre o Amor a partir de muitas perspectivas, como por exemplo, o seu papel essencial na Ontogênese, no processo histórico-cultural de constituição da pessoa; o Amor como o grande sentido da vida, a busca fulcral do Ser Humano; e ainda, numa angular muito mais ampla, o papel do Amor na Filogênese (na constituição na espécie *Homo sapiens*), na Biogênese (o papel essencial da cooperação na gênese da vida), ou ainda na Cosmogênese (se considerarmos as forças de atração da matéria, como a lei da gravitação universal – "matéria atrai matéria na razão direta do produto de suas massas e inversa ao quadrado da distância", ou a força eletromagnética de atração entre prótons e elétrons).

Todavia, diante de uma demanda mais pragmática, poderia se argumentar: tudo bem, isto vale ou pode valer para a existência em geral, no entanto, o que a Escola tem a ver com isto? Se assumimos a premissa anterior de que a Escola importa, ela poderia ser estudada em diferentes perspectivas (histórica, sociológica, cultural, econômica, jurídica, pedagógica, didática, curricular, avaliativa etc.), por que focar o Amor na Educação Escolar?

4.1 O Amor Importa na Educação Escolar! E muito!

Inicialmente, cabe ressaltar que não se trata de "introduzir" o Amor na Educação Escolar, uma vez que, independentemente do nível de consciência dos sujeitos envolvidos, o Amor está presente na Escola, assim como em qualquer campo humano. A questão nuclear, como veremos, é: com que qualidade?

Na Escola, podemos nos referir, por exemplo, ao Amor pelo Outro (Educando/Educador), Amor pelo Conhecimento/Saber, Amor de Si, Amor pela Atividade (Ensino/Aprendizagem), Amor pela Humanidade, Amor pelo Mundo, Amor pelo Transcendente (para quem por aí transita).

Por que focar o Amor? Porque o Amor importa e muito! Alguém poderia dizer: "Professor, desculpe, mas com tantos problemas e desafios que temos no cotidiano da escola, o senhor vem falar de Amor? Perdão, mas o Amor não diminui o número de alunos em sala, nem paga os boletos!". De fato, o cotidiano escolar está perpassado por enormes e intrincados desafios, não temos a menor dúvida. Porém, justamente por isto é que afirmamos que o Amor importa, que pode fazer muita diferença, se for assumido em sua radicalidade! É verdade também que o Amor, de imediato, não diminui o número de aulas que o professor tem de dar para sobreviver, nem a excessiva burocracia e cobrança dos órgãos gestores. Todavia, o autêntico Amor (não o seu arremedo), o Amor Crítico dá sentido à Atividade Docente e, assim, dá energia para lutar por melhores condições de trabalho! Sabemos que o que nos mata não é só a (sobre)carga de trabalho, mas –sobretudo– a **falta de sentido do trabalho!** É como nos diz o Prof. Oswaldo Giacóia Junior, *o insuportável não é a dor, mas a falta de sentido da dor, mais ainda, a dor da falta de sentido!* Se o Professor não encontrar sentido em sua

atividade, não há condições objetivas favoráveis de trabalho que possam realizá-lo!

Além disto, o Amor Crítico nos leva a realizar nossa atividade não porque somos cobrados, ou para não sermos punidos, ou para recebermos alguma recompensa exterior, mas por um autêntico apelo interior! O Amor Crítico não é uma manifestação episódica, de um ou outro momento; não é uma simples questão de estratégias ou técnicas; também não é um "reflexo mecânico" das condições objetivas de trabalho. É, antes de tudo, uma atitude, uma postura diante da realidade! O Amor Crítico nos leva a fazer até o fim, a não abandonar a ação no meio do caminho, e também a cuidar de todos, a não deixar ninguém no meio do caminho (*nenhum a menos*)! O Amor Crítico, querendo o Bem do Outro, pergunta o que é melhor para o Outro, e se qualifica para tal!

Retomando, então, a questão, entendemos que é fundamental refletirmos criticamente sobre o Amor na Educação Escolar pelo fato, de um lado, de o Amor desempenhar um papel fundamental naquilo que é mais próprio, mais característico da função social da Escola, e de outro, de a Escola, historicamente, ter se constituído num espaço em que, com muita frequência, este Amor é distorcido ou negado!

No âmbito escolar, o Amor pode ter muitos nomes, diferentes denominações, dependendo do contexto de aplicação. Assim, por exemplo, no que diz respeito ao Amor ao Saber/Conteúdo: Querer, Desejo, Necessidade, Disposição Epistemofílica, Curiosidade, Interesse, Motivo, Motivação, Mobilização; em relação ao Amor ao Outro: Afeto, Amorosidade, Afeição, Respeito, Alteridade, Reconhecimento, Valorização, Empatia, Cuidado, Carinho, Ternura, Acolhimento, Escuta, Atenção, Querer Bem, Querer o Bem.

Em termos mais específicos, podemos afirmar que o Amor importa e muito na Escola porque:

a) O Amor, enquanto energética da ação (o Querer, seja como Desejo ou Necessidade), é a base da Atividade Humana em Geral e, portanto, a base da Atividade de Ensino (atividade principal do professor) e da Atividade de Estudo (atividade principal do aluno). Agimos porque amamos ou odiamos; a indiferença não nos leva à ação;

b) O Amor, enquanto Motivação/Mobilização, é a base da Aprendizagem, uma vez que sem motivação não há conexão do sujeito com o objeto de conhecimento e, em decorrência disto, nem aprendizagem significativa, porque as representações mentais prévias relativas ao objeto, necessárias para a construção do novo conhecimento, não são liberadas sem uma afinidade, sem uma carga afetiva favorável. A Mobilização, portanto, é fundamental:

-Para o sujeito estabelecer o vínculo com o objeto de conhecimento (a "eleição" do objeto – de tantas coisas que poderia conhecer, por que este?),

-Liberar representações mentais prévias relativas ao objeto

-Colocar sujeito em ação de conhecimento (Síncrese-Análise-Síntese) e

-Manter o vínculo com objeto até atingir o conhecimento satisfatório;

c) O Amor, enquanto Afeto, é a base da Relação Educativa. Sem afeto/aceitação, não se estabelece a dialética do reconhecimento educando-educador: Professor reconhecer que aluno pode aprender e querer ensiná-lo (isto é, querer que ele aprenda), e Aluno reconhecer que professor pode ajudá-lo a aprender e querer aprender.

4.2. Manifestação do (Des)Amor na Escola

A vivência do Amor, em âmbito geral, é algo muito difícil. Paulo Freire conclui a *Pedagogia do Oprimido* dizendo exatamente isto: "Nossa fé (...) na criação de um novo mundo em que seja menos difícil amar". A vivência do Amor depende, em grandes linhas, das Estruturas e das Pessoas; não é difícil perceber como temos estruturas extremamente excludentes, cruéis mesmo! Em relação às pessoas nossa experiência cotidiana revela muito isto: para amar, precisamos baixar as barreiras que estabelecemos para nos proteger das mais diversas ameaças ou ataques. Ora, justamente quando baixamos as defesas, ficamos ainda mais vulneráveis aos espertinhos (ou malandros, bandidos, psicopatas) que estão de plantão para tirar vantagem disto. Desejamos ardentemente, com Paulo Freire, "um novo mundo em que seja menos difícil amar"!

A Escola não está fora disto. Como toda instituição, é contraditória. Existem muitas práticas e vivências bastante significativas de Amor na Escola. Contudo também, inúmeras vezes, observa-se que:

a) O Amor é vivido de forma esporádica, não-contínua, não-consciente, não-crítica (não na perspectiva do Amor Práxico, do Amor Ético-Político, do Amor Pedagógico, do Amor Radical, do Amor Transformador, do Amor Agápico, do Amor Consciente, Crítico, Duradouro e Abrangente – aberto ao Ser Humano Genérico);

b) O Amor é negado: sem querer desconsiderar as autênticas manifestações de Amor Crítico, e sem querer generalizar, é preciso reconhecer que há muito Desamor na Escola! Trata-se de uma verdadeira "Banalidade do Mal Pedagógico", visto que são práticas tão enraizadas que, frequentemente, não causam estranhamento. Muito pelo contrário, o estranhamento (e a resistência) vem quando se tematiza a questão do resgate do Amor na prática pedagógica. Para além de indicadores objetivos assustadores como evasão (muitas vezes eufemismo para

expulsão) escolar, reprovação ou aprovação com baixa qualidade da aprendizagem, analfabetismo funcional, científico, tecnológico e digital, para além da eventual boa vontade de muitos, devemos reconhecer que, historicamente, há muito estrago, dor, sofrimento na Escola!

Práticas diferenciadas, inovadoras até são realizadas, contudo não a partir de um autêntico movimento interno, mas "para ficar bem na foto", para não ser punido ou para ganhar algo em troca, sem convicção, sem efetivo compromisso com uma perspectiva de emancipação humana.

5. Algumas Perspectivas

A criação de um Ambiente Escolar Humano e Saudável é condição para que¸ a partir de sua especificidade, a Escola possa cumprir sua função social, e contribuir bem mais para a Construção da Civilização do Amor! Cabe destacar que não é preciso fazer nada de "extraordinário" (como é o caso de algumas escolas que têm, por exemplo, "projetos sociais" e nada alteram seu currículo, sua relação com os alunos)! Se, de fato, a Escola estiver radicalmente comprometida com: Aprendizagem Efetiva; Desenvolvimento Humano Pleno; Alegria Crítica/*Docta Gaudiu*; de cada um e de todos os educandos, estará dando sua contribuição específica!

Sintetizando, podemos dizer que um Ambiente Escolar Humano e Saudável tem as seguintes características:

1. **Cuidado**: Atenção, Responsabilidade /Autorresponsabilidade, Proteção, Compromisso, "Paciência Pedagógica", Disposição de, se necessário, se Sacrificar em função do Outro
2. **Reconhecimento**: Conhecimento, Respeito, Ouvir, Empatia/Identificação, Valorização, Aceitação/Autoa-

ceitação, Aprovação, “Eu vejo você”, Outro como autêntico / legítimo Outro, Compreensão, Levar a criança/o aluno a sério

3.**Confiança**: Crença/Acreditar (Fé), Perdão (por acreditar que haverá mudança de atitude)

4.**Interação**: Estímulo/Iniciativa, Diálogo/Conversa / Prosa, Orientação, Subsídio/Subsidiar, Mediação

5.**Afinidade**: Acolhimento Profundo, Abertura, Querer Bem, Carinho, Afeição, Desejo Sincero de Conexão

6.**Justiça**: Querer o Bem (dimensão Ética do Amor), Defender os Direitos, Equidade, Honestidade/Sinceridade / Verdade (com o outro e consigo), Amor como forma de pôr fim à dominação e opressão.

7. **Transcendência:** Disposição de Aprender, Curiosidadade, Querer ir Além, busca da Verdade, busca do crescimento (de si e do outro), Busca de Sentido. O Amor leva além de onde se está, leva a superar, a querer crescer; “histórica e ontológica vocação de ser mais”.

A partir da sua plasticidade institucional, dentro de sua Zona de Autonomia Relativa e articulada a outras instituições e dimensões da existência, a Escola pode se colocar a serviço da concretização do Amor Crítico no seu interior, contribuindo assim também para a construção de uma Sociedade pautada na Liberdade, na Justiça Social, na Autonomia Crítica, na Amorosidade, na Responsabilidade (por Si, pelo Outro e pelo Mundo), na Dialética Igualdade-Diversidade e na Cultura de Paz, a tão almejada Civilização do Amor!

REFERÊNCIAS

CHARDIN, Pierre Teilhard de. **O Fenómeno Humano**. Porto: Tavares Martins, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

VASCONCELLOS, Celso dos S. O **Amor como Princípio e Fundamento da Educação Escolar.** São Paulo: Libertad, 2024 (no prelo).

Sobre os autores e autoras

BERNARD CHARLOT é Doutor em Educação. Professor Titular Emérito da Universidade Paris 8. Colíder do Grupo de pesquisa CNPq Educação e Contemporaneidade (EDUCON) da Universidade Federal de Sergipe.
Contato: bernard.charlot@terra.com.br.

CELSO DOS SANTOS VASCONCELLOS é Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação. Foi Professor (Educação Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Pós-Graduação), Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola. É consultor de secretarias de educação, responsável pelo Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.
Contato: celsovasconcellos@uol.com.br; www.celsovasconcellos.com.br

ELIANE PINHEIRO FERNANDES é Doutora em Educação (Psicologia da Educação (PUC-SP)), Mestre em Educação (Psicologia da Educação (PUC-SP)), Pedagoga e coordenadora pedagógica da SME-SP.
Contato: elianepinfer@gmail.com

ISABEL C.H. PAROLIN é Psicologia da Educação – PUC-SP; Psicopedagoga, com atuação clínica e consultora institucional de escolas públicas e privadas; Pedagoga; Professora em cursos de pós-graduação na área da aprendizagem, inclusão escolar, as emoções na ação pedagógica e a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Pesquisadora do grupo GAE-PUC-PR. Conselheira Nata da Associação Brasileira de Psicopedagogia-Seção Paraná.
Contato: isabelchparolin@gmail.com