



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA JULIA KLOEPPEL

**QUEM É O “PROFESSOR AFETIVAMENTE AMPLIADO”?
UMA ANÁLISE PSICOLÓGICA DAS INTERAÇÕES NO
AMBIENTE ESCOLAR**

Curitiba

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA JULIA KLOEPPPEL

Quem é o “Professor Afetivamente Ampliado”?
Uma Análise Psicológica das Interações no Ambiente Escolar

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação na Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helga Loos-Sant’Ana

Curitiba
2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Kloeppel, Ana Julia

Quem é o “professor afetivamente ampliado”? uma análise psicológica das interações no meio ambiente escolar / Ana Julia Kloeppel – Curitiba, 2014.

182 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helga Loos-Sant’Ana
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Análise de interação em educação. 2. Prática de ensino.
3. Ambiente escolar. 4. Afetividade. I. Título.

CDD 370.1523

Aos meus amados pais, Celso (*in memoriam*) e Rosi.

Aos meus lindos afilhados, Arthur e Bernardo.

Ao meu amor, Dodó.



PARECER

Defesa de Dissertação de **ANA JULIA KLOEPEL** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR^a HELGA LOOS-SANT'ANA, DR^a ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI e DR^a SANDRA PATRÍCIA ATAÍDE FERREIRA, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“QUEM É O PROFESSOR “AFETIVAMENTE AMPLIADO”? UMA ANÁLISE PSICOLÓGICA DAS INTERAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a HELGA LOOS-SANT'ANA		APROVADA
DR ^a ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI		APROVADA
DR ^a SANDRA PATRÍCIA ATAÍDE FERREIRA		APROVADA

Curitiba, 27 de março de 2014.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matricula: 125750

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos que seguem têm um significado que transcende a experiência aqui relatada e que, por si, representa um caminho, uma existência. Existência que carrega um pouco de cada uma dessas pessoas, essenciais na constituição deste “eu” imensamente grato e feliz.

À Minha Família (com letra maiúscula, mesmo); mãe e pai (*in memorian*), pelo amor (este, sim, incondicional), formação da melhor qualidade, em tudo, e felicidade (alegria, mesmo); aos meus amados irmãos, que, cada um a seu jeito, estão sempre caminhando *lado a lado* comigo; à minha cunhada, Maristela que torce muito e sempre acredita. Ao Arthurzinho, meu sobrinho, por tudo o que ele representa para mim. À tia Nice (*in memorian*) que esteve sempre junto, até a primeira conquista para o ingresso no mestrado.

À minha orientadora, Helga, primeiramente, por ter me acolhido em seu privilegiado grupo, pela dedicação e competência nas orientações e, especialmente, por proporcionar uma nova perspectiva de *Afetividade* e do *olhar* para o mundo. Ao René, por fazer parte de tudo isso, ao lado da Helga, pelas aulas, conversas e pela ampliação de pensamento.

Ao professor Ricardo, pelo carinho e respeito ao meu papel de discente e pesquisadora, e por me apresentar, como ninguém, um incrível Morin, pela nossa sintonia. Às queridas professoras Tamara, Lídia Weber, Suzane, pelas deliciosas, construtivas e provocantes aulas. À professora Araci, por ter me recebido, carinhosamente, no início de tudo.

A toda equipe do PPGE, sempre, sempre mesmo, impecáveis no apoio, esclarecimento e atendimento a tudo o que foi necessário.

À Karina Paludo, Kari, meu “anjinho”, fada-madrinha, filha postiça, pastora (como você, preferir, menina prodígio), que apareceu no primeiro momento, emanou suas melhores energias, torceu, colab(orou). E continua sempre por perto!

À Dã (Fffilys), amiga mais que especial com quem compartilhei todas as decisões importantes dos últimos anos de minha vida, desde o início, e que continua apoiando, incentivando e acreditando em mim... Além de tantos momentos especiais juntas...

À Cé (Célia Cris) por cada palavra (mágica e poética) e pelos longos abraços, que elevaram minha autoconfiança. Por todas as ajudas práticas, também, estando sempre pronta para dar sua preciosa contribuição, com textos, leituras e excelentes ideias. À Solzinha, que sempre me passa uma confiança daquelas que fazem a gente olhar pra si mesmo e realmente acreditar.

À grande mestra, Marta Morais da Costa, pela generosidade em compartilhar sua sabedoria da vida e dos livros, pela honra da amizade, pelas muitas e boas risadas. Ao Júlio Rocker, amigo, anjinho, mentor, um raro exemplo de ser humano nessa vida.

Ao Áureo (*in memoriam*) pelo brilho nos olhos. Por tudo!

À Yara Amaral e Emília Hardy, pela honra e felicidade de fazer parte, por alguns deliciosos anos, da equipe de uma incrível, inigualável, escola chamada Palmares (atualmente, Escola Projeto 21), oportunidade que se constituiu como a maior referência de uma educação com a qual sempre me identifiquei e para a qual debruço-me, apaixono-me, desde então. A todos os adoráveis colegas desta época.

À equipe da Escola Céu Azul, em especial a uma pessoa maravilhosa, única, chamada Márcia (*Marciona*, com carinho), grande amiga.

À Andrea e Ana Ruth por me apoiarem nessa ideia, há bastante tempo. Por confiarem e incentivarem, sempre. À Fabíola, além da amizade, em especial para este estudo, por contribuir para a realização da pesquisa empírica. À Paulinha, que sempre procura ajudar e o fez, delicadamente, presenteando-me com um dicionário de Espanhol.

Aos grandes amigos, Dione e Jorge, pelo carinho e imensa torcida, sempre. Pela amizade crescente, da melhor qualidade. Pela deliciosa e instigante prosa.

Agradeço, ainda, às pessoas, a seguir, pela forte presença na minha vida, em tempos e de formas diferentes: An, Bete e Lu; Grazi, Vivi, Fernã, Vã; Dé, Roberto, tia Lúcia, Kidinho, Julinho, Berzinho e Isadorinha; Fabi. Aart e Ana Paula; tia Edith e Regina; Ricardo e Julia; Luigi e minha equipe, maravilhosa, da Praia Grande e Santos; Jeferson e Jurema, Sezerban; Richard; Rô; Nego (Sérgio), Rafa, Mau e crianças; Cabralzinho, Marlão, Dani e Carolzinha; Cintia e Mauro; Pati Prima, Mallin e Renanzinho, Juju; Gernani e Chaltiz.

Às minhas queridas sogra e cunhada, Ilda e Margareth, pelas orações, vibrações e palavras de força, carinho e incentivo.

E, finalmente, o mais especial e importante agradecimento diante deste feito e da importância em minha vida: para Doarcy Borghi Júnior (Dodó), meu amor, meu marido, obrigada...

... por ter (quase) esgotado todos os questionamentos antes da tomada de decisão;

... tê-la aceito, incentivado e apoiado em cada etapa; pela incrível paciência nos momentos mais delicados;

...pela compreensão com a bagunça na sala; pela alegria, na hora certa, e silêncio, no momento fundamental;

... pela força e energia de vida que só o melhor do amor pode gerar.

Meu muito obrigada, sincero, a todos!

Agradeço, sobretudo, a Deus!

RESUMO

A dinâmica educacional é composta por pessoas, processos, ideias, ações/relações. Nesse contexto, o ambiente escolar constitui-se espaço privilegiado para que interações de qualidade sejam construídas, interações que correspondem não apenas às relações humanas, mas à inter-relação dos sujeitos com o mundo. É diante dessas premissas que o presente estudo *olhou* para o professor e suas interações no ambiente escolar, buscando contribuir para que ele também amplie sua visão de si mesmo, sobre o outro e a vida, em prol de uma visão integralizadora da realidade. Nesse sentido, esta pesquisa adotou o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) como base teórico-metodológica principal, por esta se propor a integrar as várias dimensões do Ser. No que diz respeito à constituição da psique humana, estas dimensões são representadas pelas categorias *identidade* (base da dimensão configurativa), *self* (base da dimensão recursiva), *resiliência ampliada* (base da dimensão criativa) e *alteridade* (base da dimensão moduladora), as quais se organizam em uma perspectiva monista. O presente trabalho concebe, assim, que tais categorias constituintes da psique podem ser investigadas articuladamente em busca do entendimento e do desenvolvimento de “Um Professor Afetivamente Ampliado”. Participaram como sujeitos da pesquisa empírica seis professoras de duas escolas da Rede Municipal de Curitiba, sendo três professoras de cada escola, todas lecionando no primeiro ciclo do Ensino Fundamental I. Adotou-se o enfoque misto de pesquisa, tendo sido aplicadas escalas padronizadas de autoestima e resiliência, cujos resultados foram combinados com informações de caráter qualitativo, as quais foram tratadas com base na técnica análise de conteúdo. Estas envolveram a realização de entrevista semiestruturada, dinâmica de grupo (ambas videogravadas), a aplicação de um instrumento intitulado “expressões incompletas” e, ainda, a observação *in loco* do ambiente ensino-aprendizagem em questão por três dias. Confirmou-se o pressuposto de que o professor pode estar, ainda, distante de uma *Afetividade Ampliada*, mas que os parâmetros do STAA são potencialmente úteis para que o professor se aprimore nesta perspectiva, tendo em vista o seu desenvolvimento humano e, sobretudo, a busca das melhores interações possíveis no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Interações; Afetividade Ampliada; Desenvolvimento Humano; Prática Docente.

ABSTRACT

The educational dynamics is composed of people, processes, ideas and actions/relations. In this context, the school environment is constituted as a suitable space for the building of strong interactions, which are related not only to human relationships, but also to the relationships between the subjects and the world. It is from these premises that this study has “looked at” teachers and their interactions within the school environment, aiming at contributing to the extending of their self-perception, as well as, their perception of the others and of the world in favor of an integrating view of the reality. In this sense, this research has adopted the “Theoretical System of Extended Affectivity” (TSEA) as the main theoretical and methodological basis once it proposes to integrate the different dimensions of the self. Concerning the constitution of the human psyche, these dimensions are represented by four main categories, namely, identity (configurative dimension), self (recursive dimension), alterity (modulating dimension), and resilience (creative dimension), which are organized in a monist perspective. This research assumes, thus, that these categories that constitute the human psyche can be pivotally investigated in search of the understanding and the development of “An Affectively Extended Teacher”. The object of the study was a group of six teachers, who teach in two public schools of the Rede Municipal de Curitiba, three of them from each school, all of them teaching in the first cycle of basic education. The study has been carried on a mixed approach, in which patterned scales of resilience and self-esteem were applied, whose outcomes were combined with qualitative information that, on its turn, was analyzed by means of the content analysis technique. The collecting of the data was carried via the application of semi-structured interviews and group dynamics, both recorded in video, and the application of an instrument called “Incomplete Expressions”. Besides, three days of *in loco* observation were conducted. The research confirmed its assumption that teachers may still be far from being “Affectively Extended”. On the other hand, it concluded that TSEA’s parameters are potentially useful to teachers’ development within this perspective, in view of their human development, and, above all, the pursuit of establishment of possible stronger interactions within the school environment.

Keywords: Interactions; Extended Affectivity; Human Development; Teaching Practice.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – NÍVEIS DE ABSTRAÇÃO (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013)	59
QUADRO 02: PONTUAÇÃO DA ESCALA ROSENBERG DE AUTOESTIMA.....	95
QUADRO 03: CLASSIFICAÇÃO DOS ESCORES OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES NA ESCALA DE AUTOESTIMA.....	95
QUADRO 04: EXEMPLOS DE ITENS E DE ATRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO NA ESCALA DE RESILIÊNCIA.....	97
QUADRO 05 – NÍVEIS DE RESILIÊNCIA.....	97
QUADRO 06: QUESTÕES DA DINÂMICA DE GRUPO.....	99
QUADRO 07: ETAPAS DA COLETA DE DADOS.....	102
QUADRO 08: NÍVEL DE AUTOESTIMA DOS PARTICIPANTES.....	108
QUADRO 09: NÍVEL DE RESILIÊNCIA DOS PARTICIPANTES.....	109
QUADRO 10: DIMENSÕES E EIXOS DE ANÁLISE.....	113
QUADRO 11: ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS.....	149

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESTRUTURA DA CÉLULA BIOLÓGICA.....	66
FIGURA 2 – ESTRUTURA DA CÉLULA PSÍQUICA STAA.....	67
FIGURA 3: GRÁFICO REPRESENTATIVO DOS ESCORES OBTIDOS PELO GRUPO NA ESCALA DE AUTOESTIMA.....	108
FIGURA 4: GRÁFICO REPRESENTATIVO DOS ESCORES OBTIDOS PELO GRUPO NA ESCALA DE RESILIÊNCIA.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 APRESENTAÇÃO	13
1.1 A Perspectiva da Pesquisa sobre um “Professor Afetivamente Ampliado”	14
1.2 A Questão das Interações.....	15
1.3 Como se Organiza este Estudo	18
2 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	19
3 PRESSUPOSTOS	25
4 OBJETIVOS	26
4.1 Objetivo Geral	26
4.2 Objetivos Específicos.....	26
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
1 CIÊNCIA, RAZÃO E EMOÇÃO.	27
1.1 A “Nova” Visão de Mundo e da Ciência	27
1.2 Perspectivas Interacionistas sobre as Dimensões Humanas: Inteligência, Emoções e Afetos	30
1.3 Contribuições de Teorias Contemporâneas para uma “Nova” Visão da Ciência, da Realidade e das Interações com o Mundo	32
1.3.1 A perspectiva monista do Sistema Teórico da <i>Afetividade Ampliada</i> – STAA	33
1.3.2 A Reforma do pensamento de Edgar Morin: o <i>Pensamento Complexo</i>	33
1.3.3. O caminho: a Educação.....	39
2. O SISTEMA TEÓRICO DA <i>AFETIVIDADE AMPLIADA</i> – STAA.....	42
2.1. Antecedentes Filosóficos	42
2.1.1 Baruch de Spinoza.....	42
2.1.2 Blaise Pascal	43
2.1.3 Jean-Jacques Rousseau	45
2.1.4 Arthur Schopenhauer.....	47
2.2 Concepção Teórica: Meta-Teoria ou Teoria-Método.....	49
2.3. <i>Célula Psíquica</i>	65

2.3.1 Dimensão Configurativa – IDENTIDADE	69
2.3.2 Dimensão Recursiva – <i>SELF</i>	70
2.3.3 Dimensão Criativa – RESILIÊNCIA AMPLIADA	71
2.3.4 Dimensão Moduladora – ALTERIDADE	74
2.3.5 Dimensão Totalizante – “VERDADEIRO EU” – Dimensão da Translação Comunicativa: a Linguagem Plena.....	76
2.4. A Concepção de um “Professor Afetivamente Ampliado”	79
2.4.1 O professor diante de um “novo” contexto: o papel da consciência e sua dimensão afetivo-cognitiva.....	79
2.4.2 Da dimensão inconsciente para a intencionalidade da consciência: o papel da vontade	83
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	89
1 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	89
2 UNIVERSO E PARTICIPANTES DE PESQUISA.....	91
2.1 Caracterização geral do ambiente escolar	91
2.2 Participantes da Pesquisa.....	92
3 CONDUTA ÉTICA DA PESQUISA	93
4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	94
4.1 Escalas Padronizadas.....	94
4.1.1 Escala Rosenberg de Autoestima.....	94
4.1.2 Escala de Resiliência.....	96
4.2 Instrumentos com Enfoque Qualitativo	98
4.2.1 Entrevista individual semiestruturada	98
4.2.2 Expressões incompletas.....	98
4.2.3 Dinâmica de grupo.....	99
4.2.4 Observação do ambiente ensino-aprendizagem.....	100
4.2.5 Diário de bordo	101
4.2.6 Estudo Piloto.....	101
4.2.7 Etapas da Coleta de Dados	101

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	103
1 ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	103
1.1 Procedimentos Aplicados Coletivamente	104
1.1.1 Reunião com os sujeitos de pesquisa.....	104
1.1.2 Aplicação da dinâmica de grupo	105
1.2 Procedimentos Aplicados Individualmente.....	106
1.2.1 Escala Rosenberg de Autoestima e Escala de Resiliência.....	106
1.2.2 Resultados obtidos com a aplicação da Escala de Autoestima	107
1.2.3 Resultados obtidos com a aplicação da Escala de Resiliência.....	108
1.2.4. Entrevista Semiestruturada e Expressões Incompletas.....	110
1.2.5 Observação do ambiente ensino-aprendizagem.....	110
1.2.6 Diário de Bordo	111
2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS COM BASE NAS DIMENSÕES E CATEGORIAS DO STAA	112
2.1 IDENTIDADE	114
2.1.1 Instrumentos e Procedimentos	115
2.1.2 Análises do Eixo Identidade.....	119
2.2 <i>SELF</i>	122
2.2.1 Instrumentos e Procedimentos	124
2.2.2 <i>Análises do Eixo Self</i>	128
2.3 RESILIÊNCIA AMPLIADA.....	131
2.3.1 Instrumentos e Procedimentos	131
2.3.2 Análises do Eixo Resiliência Ampliada	133
2.4 ALTERIDADE.....	134
2.4.1 Instrumentos e Procedimentos	135
2.4.2 Análises do Eixo Alteridade	143
2.5 DISCUSSÃO GERAL.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS.....	160
ANEXOS	168

INTRODUÇÃO

"Como todos partilhamos este pequeno planeta Terra, temos que aprender a viver em harmonia e em paz uns com os outros e com a natureza. Isso não é um sonho, mas uma necessidade. Dependemos uns dos outros de tantas maneiras que não mais conseguimos viver em comunidades isoladas e ignorar o que está acontecendo fora delas. Temos que nos ajudar quando enfrentamos dificuldades e precisamos partilhar a boa sorte que temos. Falo a vocês apenas como outro ser humano, um simples monge. Se acharem útil o que eu digo, então espero que tentem praticar." (Dalai Lama)

1 APRESENTAÇÃO

Este estudo nasceu de uma *esperança*. Uma esperança que não se esgota diante de um cenário, social e educacional, muitas vezes considerado desanimador e, até, para os mais pessimistas, irreversível. Pois, na contramão dessa visão mais “desesperançosa”, buscou-se um caminho que tem o potencial de apontar mudanças na realidade, começando por uma transformação na forma como se *olha* e se *interage* nesta realidade. Um *outro olhar* para o mundo, por meio da educação e, mais especificamente, por um *novo olhar* para o (e do) professor diante de sua prática docente, ampliando sua percepção de si mesmo e “do outro” *nas* e *para as* interações que se perfazem nesse universo. Esse movimento – a busca de qualidade de vida, desenvolvendo a harmonia nas interações, a *homeostase* –, configura-se como caminho e fim para uma nova perspectiva de ver e interagir no mundo. E isso pode e deve ser conseguido por meio da educação.

É como nas palavras de Rubem Alves (2013): “*Quem é possuído pela esperança fica grávido de futuros*”. É dessa esperança, cheia de “futuros”, na sala de aula, na escola, no mundo, que trata a pesquisa (teórica e empírica) apresentada neste trabalho.

1.1A Perspectiva da Pesquisa sobre um “Professor Afetivamente Ampliado”

A ênfase em promover um novo *olhar* do e para o professor, e dele para si mesmo e o mundo, a realidade, sintetiza-se na expressão “Um Professor Afetivamente Ampliado”. Isso porque, à luz do conceito de *Afetividade Ampliada* (formato familiar de se referir ao Sistema Teórico da Afetividade Ampliada) (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, no prelo; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo), constituindo-se teoria e método da pesquisa aqui relatada, importa a perspectiva de se conhecer e de contribuir para o conhecimento do outro, bem como para o real desenvolvimento de si e do outro. Nesse sentido, é importante enfatizar, desde o início desse registro, que não se buscou definir um padrão de “professor ideal” ou de “professor perfeito”. Ou seja, a premissa de base é de não estabelecer padrões fixos de perfil profissional, e, tampouco, de comportamentos e atitudes por parte dos educadores, o que seria uma perspectiva literalista, trazendo uma ideia de “receita”, o que se opõe à essência desse estudo. Portanto, ressalta-se que essa não é a intenção da pesquisa e nem da proposição do termo “Professor Afetivamente Ampliado”. A intenção é de buscar um sentido mais amplo para esse trabalho do professor, um sentido para o “ser professor”. A partir de parâmetros que indiquem esse sentido, cultivar as melhores interações – interações que realmente conduzam o outro e a si mesmo a se desenvolver –, torna-se possível.

O propósito, portanto, é o de levantar aspectos que vão compor a “essência” de um professor afetivamente ampliado, redimensionando o desenvolvimento de um “professor real”, que afeta e é continuamente afetado pelo mundo, e que compreende e amplia sua visão sempre rumo ao melhor. Um professor que pode desenvolver uma perspectiva mais *consciente*, *intencional* para si mesmo e para o outro, “ampliando-se” para o mundo e seus diversos tipos de interações.

1.2 A Questão das Interações

Diante do exposto, uma investigação sobre o professor, em uma perspectiva ampliada, tem como premissa fundamental a análise de suas relações com o mundo e a realidade ao seu redor, bem como se preocupa com a qualidade dessas interações. Diante disso, salienta-se que a palavra *interação*¹, etimologicamente, corresponde à *inter (entre) + ação (disposição para agir)*, ou seja, pressupõe *ação entre* pessoas, animais, coisas, ideias, em sentido ampliado. Interação, portanto, pode ser entendida como uma *influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados; ação mútua ou compartilhada entre dois ou mais corpos ou indivíduos* (HOUAISS, 2009). Constitui, assim, um campo precioso de estudo para a investigação do Ser (incluindo o “ser professor”) no mundo, compreendendo que “a existência é justamente um movimento de interação (trocas) com o meio (realidade)” (SANT’ANA; LOOS; STOLTZ, 2011).

A importância das interações para o desenvolvimento humano e social é reconhecida por diversos autores e, até mesmo, por diferentes correntes pedagógicas e/ou psicológicas que se debruçam sobre o conhecimento do Ser, suas relações e seu desenvolvimento.

De acordo com a teoria de Piaget (1996), e como destacado por Kamii e Devries (1991) sobre os estudos deste autor, as leis específicas que definem o comportamento humano, no caso específico do *princípio de adaptação* (que ocorre em todos os seres vivos, mas em níveis diferentes) está diretamente relacionado às interações com o meio físico (objetos, etc.) e social (“outros” seres), considerando que o indivíduo corresponde a um organismo como *sistema aberto*, em um movimento de *adaptação* – nos termos de Piaget, de acordo com as trocas constantes com o ambiente (PIAGET, 1973, *apud* SANT’ANA; LOOS; STOLTZ, 2011). Nesse sentido, parece inconteste que Piaget também destacou o papel das interações na compreensão e “construção” do ser, por meio da construção de conhecimentos. Pautando-se no artigo 26 da Declaração dos Direitos do Homem (1948), “*A Educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do*

¹ HOUAISS, 2009.

respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”, Piaget defendia que, para tanto, educar consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral, respeitadores dessa autonomia em outrem; em decorrência, precisamente, da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos (PIAGET, 1998). Nota-se aí que o autor privilegiava uma educação baseada em interações que dependem de autonomia e respeito mútuo, tanto no aspecto moral, quanto intelectual, evidenciando a importância dessas interações (com o mundo e as pessoas) em suas teorizações.

De maneira ainda mais acentuada, o psicólogo Henri Wallon enfatizou a importância das interações sociais para a construção do conhecimento e para a constituição da própria pessoa (TASSONI, 2008). O autor destacou que “as interações com o outro promovem avanços na forma do sujeito relacionar-se com o mundo físico e social, levando a novas formas de sentir e pensar” (TASSONI, 2013, p. 270). Chama-se a atenção, da mesma forma, para as contribuições de Dantas sobre a perspectiva Walloniana das interações na formação do sujeito, conforme o trecho a seguir:

É pela interação que o sujeito se constrói, pela interação dialética, vale dizer, contraditória. Isto se dá dentro do quadro de uma dupla determinação a que Wallon dá o nome de “inconsciente biológico” e “inconsciente social”. (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 107).

Essa perspectiva – de que o sujeito se constrói pela interação dialética – corresponde a uma das premissas de base para a investigação do “Professor Afetivamente Ampliado”, mediante um *olhar* sensível e ampliador para as interações relacionadas à sua prática docente. Para Wallon (1942/2008), o *desenvolvimento é um processo constante*, organizado em uma sequência de estágios que correspondem à relação do indivíduo com o ambiente e com os outros humanos (LOOS-SANT’ANA; GASPARIM, 2013), ou seja, está diretamente relacionado com suas interações.

Assim como Wallon, ainda de acordo com as pesquisas de Tassoni, Vygotsky também enfatizou a importância do outro para a constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir (TASSONI, 2000) – e não apenas para

o processo de construção de conhecimentos, tipo de interação que é privilegiada quando da leitura de sua teoria, o *sociointeracionismo*. A teoria sociointeracionista considera que, como o próprio termo sugere, o desenvolvimento da pessoa está relacionado às suas interações com o ambiente sociocultural e à sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (OLIVEIRA, 1993, p. 58), o que corresponde ao papel do outro social. Nessa dinâmica, de acordo com Vygotsky (1994), ocorre a transformação de um processo interpessoal (entre pessoas) para um processo intrapessoal (dentro da pessoa), como resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Nesse sentido, a importância do outro social, destacada pelo autor, articula-se com a importância de se construir relações verdadeiramente alteras², que foi priorizada nessa pesquisa e será amplamente tratada na apresentação teórico-metodológica e dos resultados dessa investigação científica.

Sobretudo, tratou-se nesse estudo da questão da busca pela harmonia nas interações, por meio de uma análise de caráter psicológico das interações no ambiente escolar – tendo na Psicologia a ciência que busca compreender e lidar com a psique. Pode-se entender a identidade humana como “a de um ser social que busca a harmonia nas interações, o que constitui exatamente o seu sentido de vida.” (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 59).

Nessa direção, a de uma perspectiva ampliada, a pesquisa sobre um *Professor Afetivamente Ampliado* compreende não apenas a relação com “outro” ser humano (o aluno, em especial), mas, fundamentalmente, refere-se às várias interações que se desenrolam e se constroem no ambiente escolar: *as interações do professor com os alunos, os colegas e gestores da escola; com os familiares dos alunos; sua relação com o conhecimento, o desenvolvimento e a educação*; enfim, envolve a relação do professor com a própria dinâmica da educação e da vida no universo escolar.

² “Relações alteras” são relações plenas de alteridade. De acordo com a acepção da palavra, *alteridade* é entendida como a natureza ou condição do que é outro, do que é distinto (HOUAISS, 2009), mas este conceito foi ampliado e ressignificado conforme a teoria em que se pauta esse estudo e será apresentado ao logo desta dissertação.

1.3 Como se Organiza este Estudo

O presente estudo está organizado em seis grandes blocos de informação, incluindo esta Introdução, seguida pelos Capítulos I, II e III, as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Anexos.

A primeira parte do texto, a **Introdução**, apresenta a perspectiva e o sentimento que se configuram como pano de fundo do texto, seguidos da concepção da essência da investigação sobre um “Professor Afetivamente Ampliado” e do destaque à importância das interações no desenvolvimento do professor nessa perspectiva. Na sequência, o texto traz a justificativa e a delimitação do problema de pesquisa, seus pressupostos e os objetivos (geral e específicos), elaborados a partir dessas premissas iniciais.

O **Capítulo I** é composto pelo referencial teórico que deu suporte à concepção de ciência e à perspectiva de superação de dicotomias para um pensamento mais integrador – visão monista da realidade – com base em filósofos e teóricos interacionistas, além da contribuição de teorias contemporâneas, entre elas, a teoria que baliza o presente estudo. Nesse processo de construção de pensamento, em que as ideias vão se agregando umas às outras, o texto apresenta o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), principal referencial teórico-metodológico da pesquisa. Para tanto, a seção sobre o STAA se inicia com as contribuições dos principais filósofos que embasaram a construção de alguns de seus pressupostos fundamentais. Na sequência, esses pressupostos e os princípios da teoria são, com algum nível de aprofundamento, apresentados. Finalmente, o capítulo discorre sobre a ideia central da investigação, a concepção de um “Professor Afetivamente Ampliado”, com ênfase no papel da consciência e da vontade nesse processo.

No **Capítulo II** é descrita a abordagem metodológica utilizada para a realização deste trabalho, apresentando as bases teóricas que subsidiariam a concepção metodológica – além dos pressupostos do STAA, as contribuições de Sampieri, Collado e Lucio (2006) e Luna (1996) –, o método adotado (modelo misto). Em seguida, apresenta-se o universo e os sujeitos pesquisados, descrevendo a caracterização do ambiente escolar e os participantes da pesquisa empírica, destacando o compromisso ético para sua

realização. Finalmente, de maneira detalhada, os procedimentos e instrumentos com modelos e explicações sobre a escolha dos mesmos para a coleta de dados.

Na sequência, os resultados da coleta são apresentados e analisados no **Capítulo III**, dissertando-se sobre a participação das professoras na aplicação dos instrumentos e procedimentos e, especialmente, interpretando-os à luz das categorias propostas pelo Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* como dimensões básicas da psique humana – *Identidade, Self, Resiliência Ampliada, Alteridade* –, articuladamente, a partir dos campos elencados como indicadores. Portanto, os resultados foram apresentados e discutidos em duas etapas: (1) análise dos instrumentos e procedimentos, que envolve a socialização das experiências de aplicação dos diferentes materiais e ações de coleta de dados com as professoras nas escolas; e (2) apresentação e análise dos resultados com base nas dimensões e categorias do STAA, em que os mesmos são demonstrados de acordo com os eixos de investigação adotados (categorias do STAA) e dos campos de análise que emergiram a partir do discurso das professoras participantes.

Finalmente, o bloco **Considerações Finais** apresenta a síntese do que foi discutido e analisado no capítulo anterior, a conclusão da investigação de acordo com a análise dos dados coletados e em coerência com o referencial teórico que respaldou a pesquisa. Por fim, apresentam-se as Referências Bibliográficas e, nos Anexos, todos os instrumentos e demais documentos relevantes para a realização deste estudo.

2 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

O interesse pelo tema e a tônica que norteou a argumentação em defesa de uma investigação sobre o professor, sob uma perspectiva mais aprofundada, originou-se de vivências profissionais desta pesquisadora, em especial, experiências relacionadas à sua prática docente e, posteriormente, pelo contato com educadores de várias escolas públicas, em diferentes municípios e estados, ministrando cursos de formação e observando a

diversidade de atuações pedagógicas em salas de aula de escolas brasileiras. Nessas oportunidades foi possível verificar que, em vários dos municípios visitados, existiam investimentos materiais e humanos para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico; assim como, muitos professores mostravam-se interessados em refletir sobre sua prática e ressignificá-la. No entanto, também se observou que o trabalho desenvolvido em sala de aula muitas vezes não apresentava coerência com as práticas pedagógicas debatidas durante a formação, tampouco resultava em sucesso na aprendizagem dos alunos. Por outro lado, alguns educadores, a despeito de quaisquer dificuldades – realidade social na qual atuavam, estrutura física e de materiais nas escolas (tantas vezes precária), questões salariais relevantes e jornada de trabalho extenuante, além de algumas contradições nas orientações pedagógicas de coordenadores e gestores educacionais – desenvolviam práticas pedagógicas criativas e inovadoras que eram, verdadeiramente, centradas no aluno e em como (e quando) ele aprende, ou seja, voltadas para o seu desenvolvimento humano e social.

Essa diversidade de práticas docentes gerou um desejo crescente (e, de certa forma, angustiante) de investigar quem é esse professor que está em sala de aula e o que o *move* no ato de educar, considerando a implicação direta na qualidade dos processos ensino-aprendizagem, que claramente se desenvolvem de maneira indissociável, e, essencialmente, afetam a qualidade das interações no ambiente escolar. Diversidade esta que, entende-se, representa não só a subjetividade do professor que é inerente a tais práticas, mas, fundamentalmente, constitui-se por concepções de mundo e de educação, manifestadas nas ações dos educadores em suas salas de aula.

Diante deste contexto, o presente estudo fundamenta-se na perspectiva de se promover uma visão mais ampliada sobre o mundo, as pessoas e todas as formas de interações nele presentes. Avalia-se tal concepção como essencial para se desenvolver um uma nova visão sobre o professor (e deste para si mesmo e o mundo, a realidade), configurando-se, em síntese, na possibilidade de *conhecê-lo um pouco mais* e colaborar para o seu *autoconhecimento*, contribuindo para uma atuação docente mais efetiva. Essa

preocupação essencial com o professor justifica-se, entre outros fatores, ainda, devido a um fenômeno que vem chamando a atenção no contexto educacional em nosso país e demonstrando de maneira significativa como a qualidade da educação brasileira pode estar cada vez mais comprometida: o crescente desinteresse pela carreira do magistério, evidenciado pelo índice de evasão nos cursos de licenciatura. De acordo com uma pesquisa publicada pelo Jornal Gazeta do Povo, em 19 de julho de 2013,

[...] quase 40% dos alunos que iniciam alguma licenciatura no Paraná não chegam a se formar. Esses dados, levantados pelo Instituto Lobo³, com base no Censo Escolar, revelam a dificuldade em formar novos docentes e evidenciam como a sala de aula, em especial na educação básica – ensino fundamental e médio – não tem atraído esses profissionais: “Não há estímulo. A carreira não atrai, o salário não atrai. Isso tem impacto direto na qualidade da educação [...], avalia o presidente do Instituto Lobo, Roberto Leal Lobo. (ANIBAL, GAZETA DO POVO, 2013).

É importante ressaltar que este quadro não se restringe ao Estado do Paraná. “[...] Em todos os estados, o índice de evasão é considerado alto. De acordo com a média nacional, 48% dos alunos de licenciatura não chegam a se formar. A cada ano, 19,6% desistem do curso.” (IDEM). O desinteresse pela carreira de professor é evidenciado na dissertação de mestrado, concluída em 2012, da pesquisadora Luciana França Leme, da Universidade de São Paulo (USP). Ela ouviu universitários de licenciaturas da instituição e descobriu que quase metade não deseja lecionar ou tem sérias dúvidas sobre se vai lecionar após concluir o curso. Segundo sua pesquisa, os resultados indicaram que é a profissão [professor de ensino básico] que não tem sido atrativa. “[...] É preciso segurar essa metade dos alunos que quer lecionar e criar estímulos para essa parcela que está desmotivada e quer ir para a sala de aula, diz Luciana”. (ANIBAL, GAZETA DO POVO, 2013).

Mas quais poderiam ser estes estímulos para atrair o professor (de volta) à carreira tão nobre e importante que é o magistério? Certamente, e como

³ Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. Ver: <http://www.institutolobo.org.br/paginas/home.php>

evidenciado na pesquisa acima, a questão salarial é um fator bastante forte, mas não é o único. Portanto, acredita-se e defende-se, ainda mais, que é fundamental (e urgente) contribuir para que o professor desenvolva-se mediante uma visão ampliada de si e do mundo, o que, conseqüentemente, deve refletir em sua atuação docente dentro do cenário da educação atual.

Sem desconsiderar questões já sinalizadas anteriormente, que envolvem a necessidade urgente de valorização do professor e demais profissionais da área educacional como de suma importância para a qualidade da educação, acrescentam-se às premissas que justificam esse estudo dados publicados pela UNESCO em 2010, nos quais o Brasil ainda apresenta índices insatisfatórios no desempenho dos alunos desde os primeiros anos de Educação Básica até os anos finais do Ensino Fundamental e Médio. A partir dessa análise, a pesquisa da UNESCO destaca que aperfeiçoar a formação profissional dos professores, em todos os níveis de ensino, é uma medida fundamental em qualquer esforço que visa melhorar a qualidade da educação: “É de importância vital estabelecer vínculos entre os resultados das avaliações de aprendizagem e a formação dos professores, tanto *inicial* como a *educação continuada*, a fim de que o processo de aprendizagem em sala de aula possa ser efetivamente renovado.” (UNESCO, 2010).

Apesar deste quadro preocupante, as iniciativas públicas⁴ e privadas vêm crescendo no que tange aos investimentos humanos e materiais para formação de educadores – inicial, continuada e em serviço de educadores⁵. Não seria, então, o momento de se questionar a perspectiva embutida em tais programas de formação? Não seria o tempo de se pensar, autenticamente, em outro paradigma que sustente a atuação docente e que irá, conseqüentemente, contribuir para os programas de formação com base em uma sensibilização dos educadores? Trata-se, aqui, de uma sensibilização no sentido de “estar

⁴ Consultar Portal MEC: <http://portal.mec.gov.br>

⁵ Trata-se aqui de formação inicial (curso de graduação); continuada (participação em congressos, palestras, cursos e oficinas) como iniciativa das instituições privadas e das redes de ensino público, por exemplo; e, em serviço (cursos, estudos, workshops diversos desenvolvidos na própria instituição em que o educador leciona).

aberto”, “estar atento”, “estar consciente” para algo mais “intenso” (ou inteiro), existencial dessa relação que se constrói no dia a dia em sala de aula. Que promova o “sentir o outro” (em uma visão ampliada), que permita “ser sentido” e “sentir-se”. Uma sensibilização que considere o caráter de intersubjetividade que é inerente a esse encontro entre pessoas que está sempre subjacente à relação pedagógica e que as auxilie a promover conexões mais plenas com o mundo.

Para tanto, apresenta-se o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) como principal referencial teórico e metodológico da pesquisa intitulada *Quem é o “Professor Afetivamente Ampliado”? Uma Análise Psicológica das Interações no Ambiente Escolar*, o qual tem como objeto de investigação o professor em uma perspectiva de ampliação de sua forma de perceber o mundo, a si mesmo, seus alunos e, conseqüentemente, sua prática pedagógica.

Nesse sentido, considerou-se fundamental abordar a identidade do professor, não apenas a “identidade profissional” – envolvendo o grau de satisfação com a carreira docente (interesse/desinteresse pela profissão) e a relação entre sua formação e o desempenho geral dos alunos, como as pesquisas tendem a focar –, mas levantar dados que possam contribuir com a identidade do *Ser* (indivíduo) professor em suas interações com o *Outro*. Para tanto, os instrumentos e procedimentos aqui selecionados e desenvolvidos tiveram o propósito de, amparado no campo teórico que constitui o STAA, levar o professor a “investigar-se”, a *olhar-se* intencionalmente em suas interações no ambiente escolar.

Desta forma, a realização do trabalho justifica-se, do ponto de vista acadêmico, pelo ineditismo da investigação, já que além de ser balizado por uma teoria original no campo científico envolve, em essência, *uma perspectiva inovadora para/sobre/do professor em sua prática docente*. Constitui-se, portanto, como de natureza exploratória, debruçando-se sobre uma temática pouco examinada no Brasil dentro do presente enfoque e, para tanto, emprega

uma nova perspectiva de análise que é o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA).

Diante de tais considerações, delimita-se o problema de pesquisa, inicialmente, em torno do conceito de *afetividade* para além de seu sentido comum, estereotipado – de relações afetivas tantas vezes superficiais, de um conceito de “afeto” como sinônimo somente de carinho e atenção – para um entendimento muito mais amplo e dinâmico. “É o resgate do sentido mais primário, fundamental, de afetividade; a qual se amplia e se torna expressiva não só para o entendimento da realidade, mas para a própria efetivação do sentido da realidade.” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA; KLOEPPEL, no prelo). Por isso é denominada “Afetividade Ampliada”.

A perspectiva da *Afetividade Ampliada* permite ilustrar um primeiro problema direcionador da presente investigação em relação à afetividade e às emoções. Esse problema está ligado especialmente à premissa de que aspectos da emotividade são ainda vistos como perturbadores da razão e a uma concepção de afetividade que não considera a profundidade da ideia do *afetar e ser afetado*.

Nesse sentido, algumas questões norteadoras, *a priori*, se fazem necessárias:

- ✓ Qual a compreensão do professor sobre o sentido do “afetar e ser afetado”, dia a dia, nas interações de sala de aula?
- ✓ Que reflexões (e ações) esse professor desenvolve a partir disso?
- ✓ Que reflexões (e ações) esse professor desenvolve sobre si mesmo, sua profissão e aspectos da realidade mais ampla?

E, *a posteriori*:

- Como se pode caracterizar um “Professor Afetivamente Ampliado”?

3 PRESSUPOSTOS

Acredita-se que pensar, repensar e agir, em e para a educação, exige um movimento constante e intenso de ampliação do olhar para o *mundo*, para o *outro* e para *si mesmo*. Exige um movimento de compreensão de que ensinar vai muito além de uma boa formação técnico-científica e que aprender não se restringe ao desenvolvimento cognitivo e cultural. Ensinar exige, sobretudo, estar atento verdadeiramente ao *outro*. Ensinar e aprender envolvem, cotidianamente, a descoberta do mundo, de si e do outro, em uma relação de alteridade, de maneira a buscar garantir o desenvolvimento humano e social que se pretende em um universo como o da escola. Esse é um dos movimentos essenciais para uma *Afetividade Ampliada*, de acordo com a teoria que a propõe – o STAA⁶.

Para tanto, a pesquisa “Quem é o “Professor Afetivamente Ampliado? Uma Análise Psicológica das Interações no Ambiente Escolar” parte dos seguintes pressupostos:

a) Os professores, ainda, não relacionam *afetividade* a uma perspectiva ampliada de seu conceito: a de *afetar* e *ser afetado*, o que pressupõe uma visão ampliada das interações;

b) Os fundamentos do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, por meio da proposição das dimensões psíquicas que se fundamentam nos processos de *identidade*, *self*, *alteridade* e *resiliência ampliada*, podem ser empregados para analisar e contribuir efetivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor;

c) É possível levantar indicadores de desenvolvimento pessoal, por meio dos critérios fornecidos pelo Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, os quais podem vir a contribuir para a prática docente e, conseqüentemente, para que o professor colabore para o desenvolvimento pessoal e acadêmico de seus alunos;

⁶ Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, que fornece suporte à pesquisa em questão e será apresentado, em parte, ao longo deste registro. Concebido por René Simonato Sant’Ana-Loos e Helga Loos-Sant’Ana, respectivamente filósofo e psicóloga, Doutores em Educação.

d) O desenvolvimento pessoal do professor está diretamente relacionado à qualidade das interações na prática docente.

Em especial, diante dessa concepção, levanta-se a hipótese de que o professor ainda pode estar distante de uma *Afetividade Ampliada*, mas acredita-se que essa pesquisa pode ser potencialmente útil para uma formação de educadores nessa perspectiva.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Indicar parâmetros para o desenvolvimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”.

4.2 Objetivos Específicos

a) Investigar o nível de compreensão dos professores sobre o sentido do “afetar e ser afetado” nas interações de sala de aula;

b) Levantar indicadores de desenvolvimento pessoal e profissional do professor a partir dos instrumentos de coleta de dados (escalas, entrevista, dinâmica de grupo, expressões incompletas, observação do ambiente escolar) que serão utilizados tendo em vista a articulação das categorias postuladas pelo STAA.

c) Identificar como se poderia caracterizar um “Professor Afetivamente Ampliado”, com base na análise das categorias psicológicas articuladas pelo STAA – *identidade, self, alteridade e resiliência ampliada*, buscando contribuir para um processo de desenvolvimento amplo do professor nessa perspectiva.

d) Contribuir especialmente, a partir das reflexões suscitadas pela pesquisa, para o desenvolvimento da alteridade do professor com seus alunos.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 CIÊNCIA, RAZÃO E EMOÇÃO.

1.1 A “Nova” Visão de Mundo e da Ciência

A proposta de se promover uma nova visão para o professor e dele para si mesmo, o mundo e as relações nele presentes – o que se apresenta como paradigma referencial deste estudo –, baseia-se em uma *nova* visão da ciência em que pesa, fundamentalmente, a superação das dicotomias enraizadas no pensamento cartesiano que configuram a ciência moderna e que predominam na forma como a realidade vem sendo analisada e interpretada no momento atual. De acordo com Abbagnano (2003, *apud* LUNA *et al*, 2013, p. 5), “[...] a noção de dicotomia perpassa a ideia de ‘divisão’ de um conceito em suas partes”. Explica Morin⁷(2013) que, como raiz dessas dicotomias, Descartes (1596-1650) operou a *disjunção* (termo de Morin) em seu *cogito, ergo sum*⁸ no qual acaba por separar, distinguir, o sujeito *cogitante/res cogitans* (pensante, sujeito que reflete) e a *res extensa (coisa extensa, corpo)*, que corresponde à disjunção alma/corpo. Esta separação faz com que se tenha, “[...] de um lado, um sujeito metafísico, não integrável na concepção científica e, de outro, a objetividade científica não integrável na concepção metafísica do sujeito.” (MORIN, 2013, p. 51).

Esta fragmentação do *Ser* repercute em outras dissociações que influenciaram (e ainda o fazem) a cultura ocidental como: espírito/matéria, sujeito/objeto, cultura/natureza, qualidade/quantidade, finalidade/causalidade, sentimento/razão (SANT’ANA-LOOS, 2013; MORIN, 2001; 2013). Esta última, fundamental para as reflexões que o presente estudo tem como premissa

⁷ Edgar Morin (1921) é um antropólogo, sociólogo, filósofo, educador francês, considerado um dos principais pensadores contemporâneos. Com diversos livros publicados, é uma das maiores referências entre os estudos dedicados à Complexidade. Sua contribuição para a pesquisa será apresentada na sequência neste trabalho.

⁸ Expressão que traduz a verdade e proposição fundamental do cartesianismo, desenlace de uma cadeia argumentativa cujo ponto de partida é o absolutismo cético em relação a qualquer crença ou convicção, de onde se constata que o procedimento dubitativo implica necessariamente a atividade do pensamento, o que conduz à irrefutável certeza do sujeito pensante a respeito de sua própria existência (HOUAISS, 2009).

essencial, refere-se ao rompimento da dicotomia entre razão e emoção, enraizado também no pensamento cartesiano, passando-se a considerar sua relação indissociável – e pressupondo, sobretudo, uma interdependência mútua entre razão e emoção, cognição e afeto (LOOS, 2007).

De acordo com o artigo supracitado, a conscientização sobre a dinamicidade humana se desenvolveu de maneira bastante lenta ao longo da história, passando a se considerar (progressivamente) aspectos da totalidade do ser, no campo das pesquisas na psicologia cognitivista, apenas após a década de 1980 (idem, p. 17). Apesar dessa realidade, filósofos da época de Descartes já consideravam ambas as dimensões na constituição do pensamento, como Pascal (1623-1662), que salientava que “o coração tem razões que a razão desconhece” (PASCAL *apud* MARIOTTI, 2005). As ideias de Pascal contribuem, fundamentalmente, para a visão de ciência que se defende nesse trabalho e serão apresentadas, especificamente, no trecho que tratará dos filósofos que embasaram também a concepção dos pressupostos do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*.

E é por considerar antecedentes nas ciências que convergem com as ideias aqui propostas, em diferentes tempos e espaços, que este estudo traz a perspectiva de uma “nova” visão da ciência. Destaca-se a expressão “*nova*” (intencionalmente entre aspas), mas entendendo que movimentos que questionam dualismos, ao menos no que tange aos aspectos relacionados às emoções e que, portanto, apresentam uma visão de ciência não totalmente influenciados pelo pensamento cartesiano, não são realmente *novos*.

Nessa direção, António Damásio (1996) – autor de “*O erro de Descartes*”, obra que se tornou amplamente conhecida pela crítica à plenitude da razão (enraizada no pensamento cartesiano), abrindo espaço para a ética das emoções –, chamou a atenção para a importância de se considerar a importância da emoção afirmando, no livro acima referido, que, entre outras relações, as emoções auxiliam no planejamento da vida. Também, em obra posterior, “*O sentimento de Si*” (1999), o autor salienta o reconhecimento do papel das emoções para importantes pensadores do final do século XIX:

No final do século XIX, Charles Darwin, William James e Sigmund Freud escreveram profusamente sobre vários aspectos da emoção, e deram-lhe um lugar privilegiado no discurso científico. Porém, ao longo do século XX e até muito recentemente, tanto a neurociência como as ciências cognitivas comportaram-se de forma pouco amigável com a emoção. (DAMÁSIO, 1999, p. 58).

No entanto, como destacado pelo autor e constituindo o motivo principal pelo qual se despende, especialmente, atenção a esta abordagem, ao longo do século XX prevaleceu, no universo científico em geral, um posicionamento desfavorável à emoção e, certamente, favorável à primazia da razão. Exige-se hoje, portanto, a emergência de uma nova perspectiva: um olhar *ampliado* para a realidade que se apresenta.

É nessa perspectiva, de superação de qualquer possível dualismo (ênfatisa-se *dualismo*; e não *dualidade*, característica que qualquer fenômeno possui de ser dual, ou seja, possuir duas “faces”) para uma visão que valoriza a integração sistêmica do mundo, incluindo-se nisso as relações humanas, que a pesquisa aqui apresentada propõe uma reflexão sobre a dinamicidade das interações: a complexidade e a ampliação da visão de mundo, das relações *no* e *com* o mundo e as pessoas – uma ampliação do conceito, da ideia e do sentido da afetividade nas interações. Uma visão de mundo não fragmentada e linear, mas que, ao contrário, considere o caráter de *multidimensionalidade* de todos os fenômenos.

Sobretudo, propôs-se nesta investigação uma compreensão de que a visão recortada, desconectada, dissociada da realidade repercute *negativamente* para a perspectiva de “metodologia científica utilizada na compreensão da psique e dos fenômenos humanos, principalmente na Psicologia e, por extensão, na Educação.” (LUNA *et al*, 2013, p. 4). Pois,

[...] defende-se a ideia de que o uso de métodos e teorias parciais (dicotômicas) e metodologias não condizentes com o alcance dinâmico do objeto conduzem a práticas desarmônicas; isto é, perpetuam crises na agregação social e na integralização do desenvolvimento humano. (idem, p.4).

A premissa que se defende neste estudo, assim, é a da “reflexão acerca da necessidade de uma postura integralizadora no lidar científico” (idem, p. 4). Em outras palavras, uma pesquisa pautada em uma visão de ciência que possa contribuir para a verdadeira agregação da humanidade.

1.2 Perspectivas Interacionistas sobre as Dimensões Humanas: Inteligência, Emoções e Afetos

Como contribuição especial para este estudo, recorre-se, mais uma vez às perspectivas dos autores interacionistas Piaget, Wallon e Vygotsky, – teóricos fundamentais para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas no campo da psicologia e da educação, a partir do século XX. Tais pesquisadores trabalharam no sentido de buscar romper com dualismos (como o da primazia da razão sobre a emoção), uma vez que enfatizam a importância dessa articulação entre as várias dimensões do ser para o seu desenvolvimento pleno – e, conseqüentemente, para as reflexões sobre a ciência e a educação nessa perspectiva.

Jean Piaget, em sua obra *Biologia e Conhecimento* (1996), apresentou um marco referencial para os estudos da inteligência humana, por meio do que chamou de *três formas de conhecimento* – conhecimento físico, conhecimento social e conhecimento lógico-matemático – e enfatiza sua perspectiva interacionista, na qual destaca que o indivíduo “é resultante de múltiplas interações” (PIAGET, 1996, p. 323), reiterando as considerações sobre valorização das interações para o desenvolvimento do Ser, destacadas no início deste registro. De acordo com essa visão, Piaget ressalta a ideia de unidade nas interações. Nesse movimento interacionista, ele enfatizou nunca haver uma ação puramente intelectual – sentimentos múltiplos intervêm sempre – como também não há atos que sejam puramente afetivos; os dois elementos intervêm porque se implicam um ao outro (PIAGET, 1993). De acordo com La Taille (1992), essa perspectiva de multidimensionalidade em Piaget salienta o papel da afetividade como energia que impulsiona as ações.

Nesse direção Wallon contribui significativamente, pois seus estudos sobre o desenvolvimento também evidenciam uma perspectiva integradora, na

qual os processos cognitivos, afetivos e motores estão interligados, conforme destacam Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013):

O conhecimento dos estágios fornece subsídios ao educador para um entendimento sobre a inter-relação entre as interações mútuas / recíprocas entre afetividade e inteligência, bem como da predominância de cada um desses campos, de maneira que possa investir em atividades ora mais cognitivas, ora mais de diálogo e de relacionamento interpessoal. (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM, 2013, p. 203-204).

Da mesma forma, Heloísa Dantas chama a atenção para aspectos de inter-relação entre cognição e afeto pois, na perspectiva de Wallon, “[...] a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa.” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 90). Portanto, evidencia-se que este autor, em suas teorizações, traz contribuições para a apreensão da pessoa como resultado dessa integração das dimensões motora, afetiva e cognitiva. “[...] Essas dimensões estão vinculadas entre si e suas interações em constante movimento; a cada configuração resultante, temos uma nova totalidade que se expressa na pessoa.” (MAHONEY; ALMEIDA, 2000, p. 12, *apud* TASSONI, 2013, p. 163).

Em Vygotsky também são encontradas contribuições muito significativas sobre as questões já apresentadas ao se mencionar os autores anteriores. De acordo com a pesquisadora Marta Kohl de Oliveira (1992), conhecida estudiosa de Vygotsky no Brasil, os aspectos mais difundidos na teoria de Vygotsky dizem respeito ao funcionamento cognitivo (à construção das funções psicológicas superiores). No entanto, como um monista, inspirado em Spinoza (concepção que será tratada a seguir), o autor “[...] opõe-se a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, mente alma, material/não material e até, mais especificamente, pensamento e linguagem.” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 76). Novamente, nos estudos apresentados por Tassoni (2011), tem-se que:

Vigotski (2004) criticou o reducionismo das explicações pautadas apenas pelas alterações corporais, abordando as emoções sob o

ponto de vista do desenvolvimento. Baseou-se nas ideias de Espinosa, que rompeu com a concepção hierárquica de sua época, que definia a alma como superior ao corpo, ao defender que corpo e alma estão sob as mesmas leis e os mesmos princípios, expressos diferencialmente. (TASSONI, 2011, p. 81).

Nesse sentido, também Oliveira (1992) chama a atenção para o fato de Vygotsky ter enfatizado que uma das maiores falhas da psicologia tradicional é, justamente, a separação entre aspectos intelectuais de um lado e os volitivos, afetivos, do outro. A autora chama a atenção para a contribuição de Wertsch (WERTSCH, 1990, *apud* LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 65), destacando um dos aspectos abertamente defendidos por Vygotsky: “[...] os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas”. A teoria de Vygotsky pode ser considerada como fundamental para as premissas da presente investigação, que se propõe a uma perspectiva integrada ao buscar o entendimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”, a partir da consideração de suas interações com o mundo.

1.3 Contribuições de Teorias Contemporâneas para uma “Nova” Visão da Ciência, da Realidade e das Interações com o Mundo

Antes de apresentar algumas das teorias contemporâneas que contribuem para esses “novos parâmetros” para se olhar a realidade, é importante lembrar que, na perspectiva que principalmente fundamenta a presente pesquisa (o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*), compreende-se a *ciência, a realidade e as interações com o mundo* de maneira estritamente integrada; ou seja, tais conceitos constituem uma única ideia, conforme a visão monista que será apresentada no tópico a seguir.

1.3.1 A perspectiva monista do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* – STAA

A visão ampliada do mundo, do Ser e das relações, que alicerça esta investigação e que corresponde a uma das premissas fundamentais do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), pauta-se em uma visão de homem que, multidimensionalmente, é biológico, psíquico, social, afetivo, racional e universal – portanto, coerente com a concepção de unidade (do Ser, da natureza, do mundo, da realidade). Tal concepção baseia-se na perspectiva monista da realidade, em especial no monismo⁹ de Spinoza, como base para a superação de um dos principais aspectos da dicotomização do pensamento de Descartes: o dualismo entre corpo e alma (SANT’ANA-LOOS, 2013). A proposta de uma resignificação da visão da ciência que conduza a uma ampliação da ótica da realidade encontra suporte no monismo essencialmente porque a perspectiva monista “[...] busca observar a realidade por um princípio único, um fundamento elementar, sendo todas as coisas desta realidade redutíveis a tal princípio de unidade.” (idem, p. 140).

Essa visão monista que se pauta em Spinoza – e que também inspirou a concepção monista de Vygotsky –, será tratada com maior detalhamento na apresentação das bases filosóficas do STAA. Da mesma forma que, por corresponder ao principal referencial teórico-metodológico da pesquisa em questão, como anteriormente mencionado, o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* terá alguns de seus pressupostos e teorizações apresentados na sequência deste trabalho.

1.3.2 A Reforma do pensamento de Edgar Morin: o *Pensamento Complexo*

A teoria do *Pensamento Complexo*, de Edgar Morin, foi trazida para este estudo por ser bastante representativa desse movimento de superação de uma ciência tradicional cartesiana (linear e reducionista), contribuindo com o que o próprio autor chama de “reforma do pensamento” (MORIN, 2003), em vários aspectos.

⁹ Do latim *monismos*, termo criado pelo matemático e físico alemão Cristian Von Wolff (1679-1754), significa a concepção que remonta ao *eleatismo* grego, segundo a qual a realidade é constituída por um princípio único, um fundamento elementar, sendo os múltiplos seres redutíveis em última instância a essa unidade (HOUAISS, 2009).

Como contribuição essencial ao contexto científico, social e educacional atual, salienta-se que o pensamento de Morin é coerente com a compreensão do ser humano multidimensional, neste aspecto em acordo com o STAA. Assim, entende este ser humano e a sociedade como unidades complexas, multidimensionais, salientando que o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional; assim como a sociedade comporta as dimensões: histórica, econômica, sociológica, religiosa (MORIN, 2001, p. 38). Vale ressaltar que o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* acrescenta a essa visão, ainda, que o ser humano é, essencialmente, universal.

Entre os pilares de suas reflexões e como base para a proposta de reforma do pensamento, Edgar Morin (2001, 2003, 2005, 2010a, 2010b, 2013) enfatiza a necessidade de superação do paradigma cartesiano da ciência moderna. Ciência esta que, segundo o autor, nos leva a viver em uma cultura influenciada por esse tipo de pensamento que conduz o ser humano à linearidade, à fragmentação e à redução da realidade – o que Morin (2001) destaca como um pensamento *disjuntivo-redutor*. Essa análise de Morin baseia-se na interpretação do segundo e terceiro princípios formulados por Descartes em sua obra “Discurso do Método”:

2º) Dividir cada um dos problemas que examinaria em tantas partes quantas fossem necessárias para melhor resolvê-las; 3º) Conduzir por ordem seus pensamentos, partindo dos objetos mais simples, para ascender pouco a pouco, como degraus, até o conhecimento dos mais compostos. (DESCARTES, 2009, p. XLI).

Morin (2001) ressalta que no segundo princípio de Descartes encontra-se potencialmente o princípio da separação (disjuntivo) e no terceiro, o princípio de redução (redutor). Propõe, então, um pensamento que religue as partes para a compreensão do todo na mesma dinâmica, em que o conhecimento do todo contribua para o conhecimento das partes. Ou seja, em sua visão, que defende a complexidade, o todo não é redutível às partes, como ele próprio salientou: “Minha obra é de religação!” (MORIN, 2010b, p. 232).

Morin também encontrou em Pascal (1623-1662) um dos seus principais interlocutores, pautando-se em um imperativo de seu pensamento, já conhecido no século XVII: “Como todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas são sustentadas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes.” (MORIN, 2010b, p. 191). Porém, ressalta que o princípio de Pascal não deve eliminar o de Descartes e, sim, integrar-se a ele, porque o conhecimento complexo comporta tudo o que a análise e a distinção fornecem: exige a união entre complexidade e simplicidade (MORIN, 2010b, p. 192). O que ele procura superar é o princípio simplificador, destacando que “O conceito de complexidade surgiu em minha mente inicialmente de forma periférica, foi se tornando cada vez mais central e global e opôs-se não ao simples, mas ao simplificador.” (MORIN, 2010b, p. 208).

Para Morin nasce, assim, uma concepção sistêmica, ou organizacional, onde o todo não é redutível às suas partes. Faz-se necessária, de acordo com o autor, uma Reforma do Pensamento, que substitua um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. Conforme suas palavras:

A exigida reforma do pensamento vai gerar um pensamento do contexto e do complexo. Vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza. O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes. (MORIN, 2001, p. 92-93).

O autor chama a atenção para a “nova física”, a física quântica, como um dos marcos fundamentais do nascimento de um novo paradigma para a ciência e a compreensão do mundo e das relações nele presentes. Ele sinaliza a física quântica como prova de que o “mundo pequeno” (subpartículas) não têm limites. Portanto, a Reforma do Pensamento, segundo Morin (2003, p. 89),

“[...] tem seus antecedentes na cultura das humanidades, na literatura e na filosofia, e é preparada nas ciências com as duas revoluções científicas do século passado: com o surgimento da física quântica e com a constituição de grandes ligações científicas.” Assim sendo, defende a análise dos conjuntos organizados ou sistemas, em detrimento do dogma reducionista, rompendo com outros dogmas da ciência moderna e introduzindo a incerteza no conhecimento científico.

Segundo Sá (2009, p. 230), “[...] as profundas transformações epistemológicas trazidas pelas ciências que estudam o homem, a Terra, o macrouniverso (Ciências da Terra, da Cosmologia e da Ecologia) e o microuniverso (física quântica) [...]”, evidenciam a necessidade de se rever os paradigmas científicos da modernidade. Ou seja, os próprios progressos da ciência moderna fizeram ruir os princípios que lhe pautavam até o século XIX: a ordem (determinismo, estabilidade, linearidade, constância, regularidade), a redução (de um todo a seus elementos de base) e a disjunção (entre ciências, disciplinas, objetos, assim como entre observador e objeto observado) (MORIN, 2010b, p. 223).

Em resposta ao paradigma das ciências clássicas e seus princípios, acima descritos, Morin (2010a, 2010b, 2005, 2003) faz emergir o “seu método”, que configura e orienta o pensar complexo (SÁ, 2009). Esse método é constituído por um conjunto de princípios complementares e interdependentes, entre os quais se destacam, nesta oportunidade, três princípios que constituem macroconceitos para a compreensão da complexidade: o princípio hologramático, o princípio recursivo e o princípio dialógico. É importante ressaltar, como o fez Morin: “Os três são expressões diversas e complementares do princípio da religação” (MORIN, 2010b, p. 242):

- O *princípio hologramático* (inspirado no holograma, em que cada ponto contém a quase totalidade da informação): põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte (MORIN, 2003). Está presente no mundo biológico e no mundo social. O princípio hologramático comprova a

ideia de *organização* (termo mais apropriado para Morin), ou de sistemas, que vai além do reducionismo, que tende a somente ver as partes, como também do holismo, que só vê o todo (MORIN, 2005).

- O *princípio da recursão organizacional, circuito recursivo, ou princípio recursivo*: processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causadores e produtores. Os indivíduos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, a sociedade retroage sobre os indivíduos. A sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura (MORIN, 2003). O indivíduo produz a sociedade que o produz, num ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor (MORIN, 2005, p. 74). Esse princípio encontra respaldo em Maturana e Varela (2001), que cunharam o termo *autopoíese* – que vem do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação" –, para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios, referindo-se à biologia auto-organizativa.

- O *princípio dialógico*: promove a interação entre princípios que são, ao mesmo tempo, complementares e antagônicos, como a ordem e a desordem, permitindo manter a dualidade no seio da unidade (MORIN, 2005, p. 73-74). Morin afirma que por toda parte há uma dialógica entre ordem, desordem e organização, constituindo uma tríade por meio de uma interação que as une de forma simultaneamente complementar e antagônica. O termo *dialógico* quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade, formando a ideia de "unidualidade". Por exemplo, o homem é um ser unidual: totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo (MORIN, 2010a, p. 189).

Sobre o significado do termo *dialógico*, Morin ressalta que a palavra dialógica não é uma palavra que permite evitar os constrangimentos lógicos e empíricos como a palavra *dialética*. Explica que ela não é uma palavra-chave que faz com que as dificuldades desapareçam, como fizeram, durante anos, os que usavam o método dialético. O princípio dialógico, ao contrário, é a eliminação da dificuldade do combate com o real (MORIN, 2010a, p. 190). No entanto, considera-se que em sua visão sistêmica onde o todo não é a soma

das partes, mas um produto da interação entre elas, há uma relação como a que se estabelece em um processo dialético.

A partir desses princípios - hologramático, recursivo, dialógico –, que constituem a essência do princípio de religação, é possível compreender os pilares da concepção de complexidade, que se estende à realidade, à ciência, ao conhecimento, à educação, ao homem, pois tudo isso se perfaz interacional e multidimensionalmente.

Para uma compreensão dessa ordem, no entanto, é fundamental enfatizar a visão multidimensional de Morin (2003) a qual concebe a humanidade (o homem e a sociedade) em sua unidade antropológica e em suas diversidades individuais e culturais: uma realidade antropossocial multidimensional. Da mesma forma, o conceito “multidimensional”, no pensamento complexo, refere-se a todos os fenômenos, às diferentes faces de uma mesma realidade. Morin (2000) enfatiza que as unidades complexas envolvem a ideia de duplo fenômeno da unidade e da diversidade – *unitas multiplex* – e enfatiza que “[...] compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.” (MORIN, 2000, p. 55).

Sobretudo, é essencial destacar que a palavra “*complexo*”, na teoria de Morin, parte da noção primeira do termo *complexus*, que significa *o que é tecido em conjunto* (Morin, 2010b), representando uma visão de mundo como um todo (complexo) interacional e indissociável, questão essencial e urgente para o homem, a ciência, a sociedade e a educação.

Com base nas contribuições das teorias *Pensamento Complexo* e *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada*, acentua-se aqui a concepção de conhecimento na qual ambas questionam verdades irredutíveis das teorias em geral e propõem romper com a visão reducionista, disjuntiva e simplificadora. Os autores do STAA entendem que o conhecimento é fruto das interações humanas e, assim como Morin, criticam uma teoria que pretende ser única e isolada – o que tantas vezes é feito nas ciências –, em defesa da convergência

entre concepções, pensamentos e ideias para a (re) construção de conhecimentos.

1.3.3. O caminho: a Educação

O que é fundamental ser aqui enfatizado, após considerar brevemente as perspectivas das teorias em questão – o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a Teoria do *Pensamento Complexo* – é que ambas reconhecem na educação o caminho para que suas premissas, suas contribuições para uma (re) leitura da realidade se concretize, ganhe “vida”.

Morin (2000) considera que a cabe à educação promover a noção de que o humano deve ser compreendido em sua unidade, na diversidade, e em sua diversidade na unidade, destacando que “A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas.” (MORIN, 2000, p. 55). Essa visão do sujeito, de sociedade e da dinâmica das interações no mundo é o que se considera prioritário para a concepção de uma educação ampla e complexa. Sobretudo, e com impacto significativo nas questões que envolvem a educação, trata-se de superar a visão fragmentada do mundo, de pensar a unidade/diversidade do ser e das coisas, do conhecimento, com ênfase em todas as interações e relações possíveis. Vale ressaltar que “[...] a concepção complexa de educação é concebida como um fenômeno multidimensional que, como num holograma, manifesta as dimensões constituintes da sociedade na qual e da qual é parte ativa e constituinte.” (SÁ, 2009, p. 226).

Também nessa direção, Maria Cândida Moraes (2007), que é uma das principais “vozes” sobre o pensamento de Morin no Brasil atualmente, apresenta uma articulação significativa entre a contribuição especial da complexidade e a validação da afetividade como premissas essenciais no campo educacional:

Acreditamos que a complexidade, como fator constitutivo da realidade e da vida é, portanto, inerente à ação do sujeito, ao seu pensamento e ao objeto com que trabalha. [...] Como fator constitutivo da vida, significa que ela rege os acontecimentos, as ações, os eventos e os processos e, desta forma, ontológica e epistemologicamente falando, ela não permite separar ser/realidade, sujeito/objeto, educador e

educando, objetividade/subjetividade, sujeito/cultura e sociedade, bem como retirar do sujeito docente/discente suas qualidades mais sensíveis. É a complexidade que nos ajuda a melhor compreender e explicar a realidade educacional, esclarecendo-nos que esta não é apenas feita de racionalidade e de fragmentação, mas também de processos intuitivos, emocionais, imaginativos e sensíveis. Isto porque, nós, seres humanos, somos também feitos de poesia e de prosa, de emoção, de sentimento, de intuição e de razão, e tudo isso é, orgânica e estruturalmente, articulado em nossa corporeidade. (MORAES, 2007, p. 21).

Nesse mesmo sentido, também os princípios do STAA questionam se o papel da educação deve ser o de nos conduzir somente às ciências – com seus conceitos e teorias, geralmente tidos como fixos e “infalíveis” –, ou à construção da consciência com adaptação constante às interações e ao que a elas afetam.

É diante de tais parâmetros que se considera, nesta investigação, a perspectiva de desenvolver o conceito de um “Professor Afetivamente Ampliado”, contribuindo para renovar a sua leitura sobre si mesmo e sobre o mundo, a ciência e a educação.

O *Pensamento Complexo* parece endossar essa perspectiva, já que Morin (2010b) defende que a reforma do ensino exige a sensibilização para as ambiguidades e ambivalências, para o enfrentamento das inevitáveis contradições do conhecimento, da realidade e, para tanto, constata que o “conhecimento racional deve conter em si a consciência de seus próprios limites e a consciência dos riscos da racionalização [...]” (MORIN, 2010b, p. 298). Ou seja, o *Pensamento Complexo* chama a atenção para os limites, as contradições e as incertezas do conhecimento e das ciências, e das verdades “absolutas” que ainda configuram a realidade do ensino e da educação. Essencialmente, ambas as teorias destacam a importância da formação da consciência, seja a consciência do conhecimento, de si mesmo, da coletividade e do mundo, para e por meio da educação.

Ainda relativamente a Edgar Morin, em sua obra “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” (MORIN, 2000), destacou o que chamou de sete “buracos negros” comuns a todos os sistemas de educação conhecidos (MORIN, 2010b, p. 287), propondo a sua reforma do ensino a partir dos princípios fundamentais do *Pensamento Complexo*. Como anteriormente mencionado, salienta que sua obra é de *relição*. Defende, portanto, a importância de se religar os saberes, o que propõe por meio da transdisciplinaridade; mas enfatiza que, longe de querer abolir as disciplinas, preocupa-se em “elaborar um conhecimento que se alimente de suas aquisições” (MORIN, 2010b, p. 223) e que possa contribuir para essa *relição*. Salienta ainda que devemos “[...] inserir a preocupação com os conhecimentos parciais e locais, no complexo e no global, sem que se esqueça das ações do global sobre o parcial e o local.” (MORIN, 2000b, p. 292), o que pressupõe reunir e articular as disciplinas entre si. De acordo com Nicolescu (1999, p. 16), “[...] a transdisciplinaridade, como o prefixo *trans* indica, diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Desta forma, a transdisciplinaridade surge, para esse autor, como uma alternativa essencial para a *interlição* (*relição*) do conhecimento.

Morin utiliza o termo *conhecimento pertinente*, referindo-se àquele conhecimento que dialoga com a incerteza, que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Uma de suas principais críticas merece destaque, nesta oportunidade: “Em nossas escolas, em nossas universidades, certamente nos ensinam a compreender as coisas, mas elas são separadas, isoladas. Não somos ensinados a religá-las e, portanto, a enfrentar nossos problemas fundamentais, globais.” (MORIN, 2010b, p. 216).

Enquanto escrevia “O Método”, Morin foi consolidando a ideia de que a reforma do pensamento precisaria, para acontecer, de uma reforma na

educação, uma reforma do ensino, e inspirado em Rousseau e seu “Emílio”¹⁰, ao tratar do sentido da educação – uma educação voltada para a vida – destaca que essa reforma no ensino deveria, primordialmente, rever a questão dos conteúdos escolares e repensar o verdadeiro sentido da educação (MORIN, 2010b, p. 281-284). Os autores do STAA, Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana também têm Rousseau como um de seus principais interlocutores, conforme serão apresentados nos fundamentos de base deste sistema teórico.

2. O SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA – STAA

Para iniciar a apresentação da concepção teórica do STAA, é imprescindível trazer, mesmo que brevemente, algumas das ideias dos principais filósofos que contribuíram, fundamentalmente, para a construção de seus princípios e pressupostos; sobretudo, por referenciarem a essência de alguns conceitos e premissas de base.

2.1. Antecedentes Filosóficos

2.1.1 Baruch de Spinoza (Holanda, 1632–1677)

Conforme já mencionado, a perspectiva monista em que esse estudo está pautado e que constitui premissa essencial do STTA é o chamado *monismo de Spinoza*, em sua perspectiva de unidade na qual a separação *no homem* – razão, emoção – e do homem com a natureza, a sociedade, a cultura, o universo, etc., não cabem. Entre as proposições de Spinoza, apresentadas no livro “Ética Demonstrada à Maneira dos Geômetras” (2005), evidencia-se uma “[...] doutrina contrária às concepções dualistas, como a cartesiana, e às pluralistas, a saber, a doutrina da unicidade da substância, a qual está na base da designação vulgar do sistema de Espinosa como monismo panteísta¹¹” (ESPINOSA, 2004, p. 213-214). Em sua visão monista Spinoza propõe, portanto, a observação da realidade por um princípio único; é

¹⁰ Referindo-se à obra de Jean-Jacques Rousseau: Emílio ou Da Educação.

¹¹ Panteísmo: doutrina filosófica caracterizada por uma extrema aproximação ou identificação total entre Deus e o universo, concebidos como realidades conexas ou como uma única realidade integrada (HOUAISS, 2009).

a ideia do monismo visto como “conceito que integra e articula todos os conceitos” (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 140).

Nesse movimento de compreensão do mundo, Spinoza apresentou em seu “Tratado da Reforma da Inteligência” (1966, p. 86) a proposta de uma *reforma do intelecto*, reconhecendo na unidade homem/natureza o caminho para encontrar a “*beatitude*”, a *bem-aventurança*, o *bem viver*; ou seja: a felicidade. Porém, o autor destaca que a ideia de bem e mal (ou, adjetivando-se, bom e mau) é relativa:

Só em poucas palavras direi aqui o que entendo por bem verdadeiro e, igualmente, o que é o sumo bem. Para que se compreenda isso corretamente, deve-se notar que “bom” e “mau” só se dizem em sentido relativo, visto que, de diversos pontos de vista, uma mesma coisa pode ser dita boa e má; assim também com o “perfeito” e o “imperfeito”. (SPINOZA, 1966, p. 89).

Tal ideia compactua com o pensamento dos autores do STAA, sobretudo, porque entendem que a *beatitude de Spinoza*, o *bem viver*, diz respeito a uma felicidade que não é somente aquela de “estado de espírito”, mas “[...] a condição para a qual precisamos direcionar nossos esforços de desenvolvimento e evolução: pessoal e de tudo que nos diz respeito, inclusive a busca da compreensão da realidade por meios científicos.” (SANT’ANA, 2013, p. 22). Trata-se de uma concepção de *felicidade* que, de acordo com Spinoza, “reside na qualidade do objeto ao qual nos prendemos pelo amor” (SPINOZA, 1966, p. 88), já que, para ele, não se disputa algo que não se ama. Para Spinoza, o amor (que inclui paixões/emoções) está relacionado também à busca de conhecimento, de compreensão da realidade, marcada pelo princípio de que “amamos aquilo que conhecemos” (SPINOZA, 1966, p. 16), o que implica refletir sobre o papel das paixões enquanto expressão da qualidade das interações *no* e *com* o mundo, como defende o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*.

2.1.2 Blaise Pascal (França, 1623–1662)

O pensamento de Pascal, contemporâneo de Descartes (1596-1650), assim como de Spinoza, também contribuiu para a concepção de pressupostos

fundamentais do STAA. Nesse sentido, entre suas ideias, destaca-se, primeiramente, a perspectiva de rompimento (superação) das dicotomias clássicas das ciências modernas, como destaca Humberto Mariotti (2005):

De acordo com o filósofo, a razão isolada, separada da emoção, da intuição e dos sentimentos não passa de um racionalismo árido. [...] O que Pascal chama de razão é o método silogístico de Aristóteles, que ele vê como limitado e limitador. E assim é porque não leva em conta que além da razão (*raison*) existem também as emoções, o coração (*coeur*). É pascaliana a conhecida frase “o coração tem razões que a razão desconhece”, cuja versão completa requer o acréscimo de mais cinco palavras: “Sabe-se disso em mil coisas”. (MARIOTTI, 2005, [S.P.]).

Em consonância com tais ideias sobre dimensão emocional do Ser, que deve sempre ser considerada em articulação com a dimensão racional, o pensamento de Pascal propõe uma integração entre a ideia de “todo e partes”, como já citado no trecho em que o Morin salienta sua interlocução com este pensador. Acrescenta-se, assim, ao já citado:

Como poderia uma parte conhecer o todo? Mas a parte pode ter, pelo menos, a ambição de conhecer as partes, as quais cabem dentro de suas próprias proporções. E como as partes do mundo têm sempre relações íntimas e intimamente se encadeiam, considero impossível compreender uma sem alcançar as outras, e sem penetrar o todo. (PASCAL, <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000039.pdf>).

Essas ideias de Pascal fundamentam uma das premissas teóricas do presente estudo, que é a concepção de *sistema*. Como o próprio nome indica, trata-se de um *Sistema Teórico*, ou seja, pressupõe teorias interligadas. A noção de sistema, na perspectiva pascaliana, envolve, essencialmente, a relação do homem com natureza, salientando que o homem dentro da natureza é *nada em relação ao infinito*, mas é *tudo em relação ao nada*, é um “ponto intermediário entre o tudo e o nada” (idem). Ou seja, infere-se que Pascal reconhece a inter-relação entre os elementos de um sistema; neste caso, do Ser no mundo, conceito que é essencial para a noção de sistema do STAA. Esta teoria defende que o conhecimento de uma coisa (tudo e todos) depende

do conhecimento de outra, formando, portanto, uma dinâmica de funcionamento em que cada uma é interligada à outra. Essa é a visão da realidade – sistêmica e monista – que o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* assume como premissa, perspectiva esta que pretende levar à compreensão do todo, como também das partes, e de suas conexões e contribuições recíprocas, por meio de um olhar mais ampliado. Corresponde a um *olhar não só para fora (ampliar o olhar para o que é externo)*, mas, fundamentalmente, a um *olhar ampliado* também “para dentro”, para si mesmo, para o Ser. Como se deixa observar nas palavras de Pascal:

Não se atenha, pois, a olhar para os objetos que o cercam, simplesmente, mas contemple a natureza inteira na sua alta e plena majestosidade. [...] Todo esse mundo visível é apenas um traço perceptível na amplidão da natureza, que nem sequer nos é dado a conhecer de um modo vago. Por mais que ampliemos as nossas concepções e as projetemos além de espaços imagináveis, concebemos tão somente átomos em comparação com a realidade das coisas. (PASCAL, *idem*).

2.1.3 Jean-Jacques Rousseau (Suíça, 1712–1778)

As contribuições de Rousseau para os princípios de base do STAA, bem como para o encadeamento dos pressupostos teóricos da pesquisa aqui relatada, dizem respeito, fundamentalmente, à sua concepção de homem, natureza, sociedade e, como consequência de tais premissas, sua visão de educação. Assim como Pascal e Spinoza, Rousseau parece também considerar as “conexões entre as diversas dimensões de nossa existência” (MORIN, 2013, p. 67). Nessa perspectiva, o homem deve buscar harmonia com a natureza (*idem*, p. 68), como que em um movimento de reencontro. Rousseau fez a conhecida apologia ao “bom selvagem”, pois defendia a ideia de que o homem seria muito mais feliz se fosse integrado à natureza, em detrimento da vida social tão repleta de vícios de todas as ordens (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010, p. 117). Essa visão de Rousseau ilustra a máxima de seu pensamento, traduzida em sua notória frase “*o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe*”. Ou seja, para este filósofo, antes de ser um *ser social*,

o homem é um *ser natural*. É antes de tudo (antes de o sujeito estar relacionado às condições sociais) um ser, essencialmente, ligado à sua condição humana (SANT'ANA, 2006, p. 26), em um universo que existem outros seres, em variadas condições. É o que, para este filósofo, corresponde ao tempo da *aprendizagem sensível*, sendo que “o seu verdadeiro espaço é o da natureza, que é boa e justa, e não a sociedade, que deprava e torna o homem miserável (de espírito)” (ROUSSEAU, 1999, *apud* SANT'ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010, p. 114). Por outro lado, reconhece-se um paradoxo no pensamento de Rousseau, já que ele apresenta uma proposta de educação institucional, como a encontrada em seu *Emílio ou da Educação* (ROUSSEAU, 2004), pois, teoricamente, “[...] vida natural e educação institucional não combinam, são conflitantes. Mas é do conflito que nasce a afetividade: uma forma de relação entre os estados em contato (SANT'ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010, p. 117).

Explica Sant'Ana (2006) que o paradoxo é um recurso importante do método de Rousseau, pois ele, acima de tudo, busca incitar a consciência dos homens aos mais burlescos problemas que cria para si mesmo. Usa, inclusive, a si mesmo para mostrar as várias incongruências que os humanos, mesmo capacitados de discernimento e inteligência, cometem. O paradoxo é, então, nascido das escalas às quais o homem se sujeita: à da natureza e a das contingências da vida cotidiana da sociedade, que tantas vezes o faz se tornar “pobre de espírito”.

De qualquer forma, infere-se nesta oportunidade que, ao apresentar uma proposta de uma educação formal, em que pesam interferências e interações diversas – pessoas, ambientes, processos, materiais, etc. – Rousseau demonstra estar reconhecendo, pois, a relevância (seja “boa” ou “má”) destes fatores para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

É diante de tais ideias que se identifica, no pensamento de Rousseau, outra das premissas fundamentais do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e, essencialmente, da concepção de um professor à luz dessa teoria: a perspectiva de uma *afetividade ampliada enquanto ideia de afetar e ser afetado*. Como nas palavras de Rousseau, no *Emílio*:

É preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas. Abordando primeiramente as relações primitivas, vemos como os homens devem ser afetados por elas e que paixões devem nascer delas; vemos que é em reciprocidade ao progresso das paixões que essas relações se multiplicam e se estreitam. É menos a força dos braços do que a moderação dos corações que torna os homens independentes e livres. Quem deseja pouca coisa depende de pouca gente, mas sempre nossos vãos desejos com nossas necessidades físicas, aqueles que fizeram destas últimas os fundamentos da sociedade humana sempre tomaram os efeitos pelas causas e apenas se desorientaram em todos os seus raciocínios. (ROUSSEAU, 2004. p. 325).

Sobretudo, identifica-se grande afinidade com os princípios de *unidade e interdependência entre todo e partes*, conforme premissas de Spinoza e Pascal, respectivamente, já apresentadas. Verifica-se que Rousseau destaca ser “[...] preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas.” (idem).

2.1.4 Arthur Schopenhauer (Prússia - atual Polônia, 1788 – 1860)

Finalmente, mas não menos importante, certamente, a filosofia de Schopenhauer constitui forte referencial, especialmente por sua concepção de realidade (mundo) como experiência resultante da ideia ou representação mental de tudo o que é vivenciado como externo à mente. Em sua obra “O Mundo como Vontade e Representação¹²”, Schopenhauer apresenta sua tese de que o mundo só é dado à percepção como *representação* e/ou *vontade*, articuladamente, enquanto fenômenos que correspondem às duas faces da realidade. Nesse sentido, destaca-se que, para este filósofo, a *vontade* é essencial para o movimento da vida, considerada por ele como elemento

¹² “O Mundo como Vontade e Representação” é a grande obra de Schopenhauer, composta por quatro livros e publicada em 1819.

fundamental para o sentido das coisas e do mundo. Schopenhauer enfatizava que a vontade é livre e não pode, portanto, ser condicionada pelo “dever”:

Dever querer! – É o mesmo que falar em madeira de ferro! – De acordo com o conjunto dos nossos pontos de vista, a vontade é, não somente livre, mas também onipotente; e produz não somente a sua conduta, como também o seu mundo; tal a vontade qual a ação e qual o seu mundo; ambas não são senão vontade consciente de si própria e nada mais; a vontade se determina a si mesma e determina com isto a conduta e o mundo, por isso que sem ela nada existe. (SCHOPENHAUER, [S.D.], p. 27).

Para Schopenhauer, portanto, a vontade é a coisa em si e o mundo, em todos os seus fenômenos, é objetividade da vontade, sendo o homem o fenômeno mais perfeito dessa vontade. Assim, em suas palavras, “A vontade no homem pode, portanto, chegar ao pleno conhecimento de si: pode conhecer claramente e inteiramente a sua própria essência tal qual se reflete no mundo inteiro.” (SCHOPENHAUER, S.D., p. 45). Essa mesma vontade, que “eleva” o homem ao conhecimento de si mesmo, pode “elevar” a sua relação com o outro e com a realidade, ampliando o sentido de tais interações.

Essa perspectiva contribuiu, sensivelmente, para o *olhar para si e o mundo* (do e para o professor) que se pretende nessa investigação. Da mesma forma, o pensamento deste grande filósofo constitui suporte teórico para premissas de base do STAA, em especial por destacar duas grandes “invenções” humanas, o *tempo* e o *espaço*, “conforme a coesão integral da realidade” – que ele chama de *Vontade*¹³. Pois, conforme os estudos de Sant’Ana, Loos e Cebulski (2010):

Se tomarmos o ponto referencial da Vontade, o mundo será menos fragmentado (talvez sem divisão alguma), pois só se terá em conta um único movimento – que se articula em potenciais representações, conforme as coisas (ou seres) se produzem e se efetivam na realidade. Já de acordo com a dimensão da vontade humana, por

¹³ “A Vontade, com ‘V’ (maiúsculo), seria a essência geral da realidade e das possibilidades e a vontade, com ‘v’ (minúsculo), seria a essência da existência humana, propriamente.” (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010, p. 114).

causa de seu sistema analítico preso à racionalidade, os movimentos são múltiplos, logo o tempo tem escalas: cada coisa tem sua própria representação e identidade (nome) na realidade, seu tempo próprio, que pode ser quantificado (cronometrado), daí a possibilidade de uma lógica do entendimento matemático do universo. (SANT'ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010, p. 114-115).

É nessas duas grandes dimensões (a “Vontade” e a “vontade”), nas quais a vida humana se baseia, que o homem estabelece seus caminhos. E, também, em meio a tantas coisas em interação com outras coisas (ou seres), sendo que cada uma está sendo continuamente afetada e afetando as demais (SANT'ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010, p. 114). Essas ideias correspondem a um dos fundamentos mais significativos do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*: as interações e a ampliação da visão sobre o “afetar e ser afetado”.

2.2 Concepção Teórica: Meta-Teoria ou Teoria-Método

O Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), ou simplesmente *Afetividade Ampliada*, como foi batizado por seus autores – os pesquisadores René Simonato Sant'Ana-Loos e Helga Loos-Sant'Ana – vem sendo elaborado desde 2006 e (no momento de escrita desta dissertação) está iniciando a publicação da base principal de sua argumentação teórica. Portanto, é importante destacar que a divulgação dos pressupostos da teoria, nesta oportunidade, conta com autorização prévia dos autores, sendo, ainda (o que também vale destacar), que a autora Helga Loos-Sant'Ana orienta a investigação aqui proposta.

Para iniciar esta apresentação um tanto quanto pormenorizada da concepção teórica do STAA, é essencial retomar a reflexão sobre a perspectiva de superação do pensamento dicotômico, enraizado na ciência moderna, o que foi amplamente destacado no início deste trabalho. Tal visão corresponde não somente aos pilares teórico-metodológicos da pesquisa em questão, mas, fundamentalmente, às premissas da *Afetividade Ampliada*. Trata-se de uma perspectiva que gera um movimento que se constitui na ampliação do olhar (e *do interagir*) no/para o mundo e todas as interações nele presentes, garantindo-

lhes unidade; portanto, constituindo uma visão monista da realidade. Spinoza foi um dos grandes inspiradores da *Afetividade Ampliada*, como já ressaltado na apresentação de suas bases filosóficas – e, conseqüentemente, da pesquisa em questão.

A essas premissas monistas, acrescenta-se a importante contribuição de Vygotsky – monista, também inspirado em Spinoza –, conforme apresentado por Sant’Ana-Loos (2013) em sua tese de doutoramento:

O monismo já é tudo: conteúdo e forma, ao mesmo tempo; o máximo das possibilidades e o mínimo ocorrendo simultaneamente; etc. Ele é, por definição, a ausência do dualismo. O que, exatamente, era o intento de Vygotsky para a ciência psicológica. E uma ciência em que havia (e há) tanta diversidade teórica, oriunda justamente das concepções dualistas de visão da realidade, como bem definia Vygotsky (VYGOTSKI, 1991), jamais seria (será) unificada sem a superação do dualismo por meio de uma compreensão monista bem alicerçada. Uma que convença as concepções dualistas ao ponto de que essas revejam seus conceitos, convergindo-os em uma visão mais ampliada, monista por excelência. (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 144).

O que os autores do STAA propõem é a superação do dualismo (rumo ao monismo); mas não pela negação das dualidades e sim pela concepção de uma realidade dinâmica, superando as oposições por meio da dialética. O *dualismo* é entendido como princípio de dissociação entre elementos de maneira a impossibilitar o diálogo e interação entre eles, gerando dissociações como mente e corpo, razão e emoção, matéria e pensamento, homem e natureza, etc. Já a *dualidade* (qualidade do que é dual) é fundamental para que se promovam interações e diálogos essenciais entre pessoas, ideias, fenômenos, etc. E como ressaltava Sant’Ana-Loos: “[...] o problema maior não é a existência do dualismo, mas, sim a insistência no dualismo, o que leva à ineficiência do sistema, da unidade em questão.” (idem, p. 145).

Nessa perspectiva, torna-se *vital* para um melhor entendimento na e da realidade (busca das “interações em ordem”) que se promova o diálogo, adotando o princípio da *dialética hegeliana* (ibidem): tese, antítese e síntese.

Tal concepção pode se manifestar dinamicamente em todos os pensamentos humanos e, por conseguinte, em todas as ações humanas: “Agora é possível observar que tanto a dialética quanto o monismo têm o mesmo princípio em comum: o de que tudo se resume, igualmente, a um princípio.” (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 146). Um princípio ao qual todas as coisas tornam, que funciona como o seu “dever”. Esse princípio é, portanto, uma das bases da investigação sobre o “Professor Afetivamente Ampliado”.

A perspectiva Walloniana corrobora a importância da dialética na formação de um indivíduo – e, no presente caso em análise, na formação do professor –, já que qualquer pessoa corresponde a um sujeito que “se constrói pela interação dialética com o outro” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 107). Para o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada, no entanto, este “outro” é representado por tudo e todos que sejam passíveis de constituir um sistema interacional.

Diante disso, o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* é, portanto, um conjunto de ideias e pressupostos que parte de uma perspectiva epistemológica monista que integra diversos elementos – ideias e concepções – de caráter interdisciplinar e, por ser aplicável a diversas temáticas e/ou subconjuntos de conhecimentos da realidade, pode ramificar-se em “diversas teorias” (por isso a proposição do termo *sistema teórico*, mais relacionada ao conceito de *sistêmico*¹⁴) e/ou métodos, constituindo-se, assim, como uma *meta-teoria* ou *teoria-método* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo), conceito que será explicitado na sequência.

Em seus estudos, Vygotsky (1994) já anunciava a necessidade da criação de uma meta-teoria para alicerçar a ciência psicológica. Com base nos princípios marxistas – fortemente marcantes no contexto político e ideológico do espaço e tempo em que viveu –, pretendia extrair a “essência” do método de Marx e aplicá-la à reconstituição da Psicologia. Conforme suas palavras:

¹⁴ Ideia de integração entre todos os elementos de um sistema; Que envolve o organismo como um todo (Houaiss, 2009); uma visão sistêmica dos fenômenos (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 38).

Não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que eu quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente. Para criar essa teoria-método de uma maneira científica de aceitação geral, é necessário descobrir a essência desta determinada área de fenômenos, as leis que regulam as suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas. (VYGOSTKY, 1994, p. 10).

O STAA defende, portanto, que a questão do método adequado a ser utilizado para se integrar o conhecimento ainda precisa ser – urgentemente – resolvida. Existe a possibilidade de se reconhecer vários caminhos para se investigar, compreender e interagir na realidade, e esses diferentes caminhos pressupõem diferentes métodos e/ou teorias. Porém, necessita-se de uma *meta-teoria* (ou teoria-método) para *organizar* esses caminhos e as teorizações que deles advêm. Assumindo tal perspectiva, Sant’Ana-Loos (2013) explica:

Basicamente, o método pode ser um problema, o que significa que há grande chance de haver vários caminhos para se investigar a realidade e que nem todos eles são seguros. Ou que talvez, e penso ser o mais provável, o verdadeiro método seja o “entrecruzamento” de mais de um método (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a). E, nesse caso, haveria um “método do método”, ou seja, uma teoria-método ou meta-teoria. Mas por que haveria de ser necessária uma teoria-método para investigar a realidade? Na verdade, não é preciso uma teoria-método para, literalmente, investigar a realidade. De fato, uma teoria-método é importante para proceder à análise dos dados investigados da realidade. Isto é, a pesquisa empírica, de um lado, ou a reflexão teórica, de outro, podem ser feitas por métodos “simples”. Porém, a conclusão final, se o que se deseja é uma compreensão da realidade que possa reverberar de modo sistêmico (monista), deve ser sempre um diálogo entre os dois tipos básicos de método: materialista e idealista. Isso porque a realidade, até para poder ser dinâmica, é sempre dual. (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 116).

Entre as reflexões do autor, apresentadas neste trecho de sua tese de doutorado, chama-se a atenção para a ideia de um “verdadeiro método” por

meio de um *entrecruzamento* entre mais de um método, o que se configura uma *teoria-método* ou *meta-teoria*. *Entrecruzamento* como forma de ver o mundo e a realidade, entrecruzando perspectivas locais e globais, visões materialistas e idealistas, “podando” arestas oriundas de diferenças epistemológicas. Pois, se o que se pretende é investigar e compreender a realidade – de maneira ampliada, portanto, sob uma perspectiva sistêmica (monista) –, é fundamental que se estabeleça um diálogo entre visões (métodos) materialistas e idealistas, as quais correspondem às bases epistemológicas de qualquer teoria; entendendo, assim, que a realidade é dinâmica e dual (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Nesse sentido, como destacam os autores do STAA, a escolha de uma única visão, da qual deriva um método único (simples) leva a uma compreensão parcial, isolada e desconectada da realidade – incoerente com a premissa de uma visão sistêmica (que relaciona o todo e as partes), tal como a que serve enquanto pressuposto para a investigação desenvolvida neste estudo. Por isso, é essencial elevar-se a um segundo nível de diálogo (um nível “meta”) para buscar harmonizar as conclusões acerca das interações da realidade.

Diante dessas premissas, o STAA constitui, portanto, a proposição de um *método do método*, uma *teoria-método* ou, ainda, uma *meta-teoria* que tem a função de buscar um melhor entendimento da realidade por meio da articulação e reorganização de conhecimentos obtidos anteriormente. Disso decorrem novas possibilidades de intervenção nesta mesma realidade, de maneira a buscar garantir uma qualidade de vida mais gratificante – o *bem-estar*, o *bem viver*, a *interação harmoniosa*, a *felicidade*, a *beatitude*, como bem o dizia Spinoza (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 32), sobrepondo-se a qualquer outro propósito. O *Bem viver* é o resultado da interação entre os vários aspectos dessa realidade e do Ser que, quando entendidos como partícipes de um mesmo sistema, buscam conjuntamente o equilíbrio – que pode ser

definido como homeostase¹⁵, no sentido ampliado do termo: harmonia, felicidade.

Nesse movimento, busca-se promover o diálogo (entre ideias, teorias, métodos, concepções, etc.) como essencial para a homeostase, por meio da harmonia nas interações. Pois, segundo Sant'Ana-Loos (2013):

[...] para se harmonizar, precisa realizar, de uma forma ou de outra, algum tipo de diálogo (reatividade interacional) para haver homeostase entre os elementos envolvidos. Isto é, a realidade está sempre necessitando “acomodar” as interações, em todos os níveis ou dimensões. Entre os indivíduos: eu e você. Entre a subjetividade e a objetividade. Entre a energia e a matéria. Entre as ideias (abstratas) e a materialidade (empírica). (SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 116).

Em outras palavras, o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* promove (e tem como perspectiva) um *Pensamento Pró-Homeostático*¹⁶, que observa a realidade como sistêmica e dinâmica com a expectativa de uma afetividade igualmente pró-homeostática (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo), entendendo que “um pensamento pró-homeostático pode ser visto como o processo de busca do sentido organizador e de equilíbrio das partes perante o todo, o que requer o mesmo ato organizador e equilibrador das partes entre si.” (idem). De acordo com autores, então, o pensamento pró-homeostático é o método (caminho) que busca a compreensão do ato de “afetar e ser afetado”.

E é nessa perspectiva, *dialógica, interdisciplinar, integrada, pró-homeostática* da realidade, que o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) constitui-se como uma meta-teoria, que objetiva a compreensão e adequadas intervenções na realidade. Em síntese, o STAA tem como finalidade:

¹⁵ *Homeostasia*: (biologia) - processo de regulação pelo qual um organismo mantém constante o seu equilíbrio. Termo criado pelo fisiologista americano Walter Cannon (1871-1945); (fisiologia) - estado de equilíbrio das diversas funções e composições químicas do corpo (Houaiss, 2009).

¹⁶ Expressão originalmente concebida pelos autores do STAA (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

- a superação de dualismos e dicotomias, como razão e emoção, corpo e mente, entre outras; em especial a dicotomia entre homem e natureza (que leva a um exacerbado antropocentrismo);
- a valorização da dualidade (característica do que é *dual, qualidade de ser duo*) como, por exemplo, a ideia de “eu-outro” enquanto “faces de uma mesma moeda”, que perfaz uma nova unidade por meio da busca da interação harmônica;
- a visão sistêmica;
- a concepção monista da realidade;
- a perspectiva de realidade dialógica;
- como consequência dos itens anteriores, a integração cada vez maior entre teoria, pesquisa científica e desenvolvimento pessoal dos indivíduos;
- a perspectiva de se desenvolver um *olhar de sobrevo* sobre a realidade e os fenômenos;
- o pensamento pró-homeostático

Em especial, é importante salientar que, ao promover esse *olhar de sobrevo*, o STAA está procurando contribuir para o desenvolvimento de uma visão *ampliada* da realidade e das interações, perspectiva que pretende levar à compreensão do todo, de suas partes, bem como de suas conexões e contribuições recíprocas. Esta visão ampliada corresponde a um *olhar* não só *para fora* (*ampliar o olhar* para o que é externo, como nas palavras de Pascal), mas, concomitantemente, a um *olhar ampliado* para si mesmo, para o próprio Ser.

Partindo de tal base epistemológica, o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* propõe, ainda, uma reflexão sobre “o que nos faz humanos” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a), isto é, sobre o que nos diferencia de outras espécies que habitam o planeta Terra. Esta é, também, uma das inquietações sobre a qual se debruça o STAA, pois identificar com maior clareza quem somos é primordial para uma reflexão acerca do Ser, do

outro (os vários “outros” que existem) e da realidade que o homem se propõe a vivenciar.

Considera-se, inicialmente, que a própria reflexão sobre essa questão seja por si uma de suas possíveis respostas, pois, até onde se tem conhecimento, as demais espécies não possuem um nível de pensamento que leve a gerar inquietações e questionamentos dessa ordem. Sabemos que todos os seres possuem algum tipo de inteligência, caso contrário não conseguiriam se manter vivos – muitas espécies parecem mesmo capazes de raciocinar, ainda que de modo rudimentar (DEVLIN, 2003, p. 142), e desde Darwin (1872) sabe-se que outros animais também possuem emoções. Há autores que defendem que as expressões emocionais humanas possuem uma qualidade primitiva, conservando-nos firmemente enraizados no mundo animal (OATLEY; JENKINS, 2002, p. 86), apoiando-se em outros autores (HEBB, 1945; GOODALL, 1986), cujas pesquisas identificaram emoções diversificadas em chimpanzés, por exemplo (idem, 2002, p. 102).

Para evoluir nessas reflexões, o STAA encontrou em alguns autores, entre eles Keith Devlin e sua obra “O Gene da Matemática” (2003), uma proposição com a qual este estudo se identifica, baseada na afirmação de que “[...] uma característica do cérebro humano que nenhuma outra espécie parece possuir é a capacidade de pensar sobre entidades abstratas.” (DEVLIN, 2003, p. 142).

Ao destacar as “entidades abstratas”, o autor refere-se à amplitude do pensamento humano (e que parece estar somente nos humanos, segundo ele), que é capaz de pensar em qualquer coisa e não apenas em objetos reais com os quais estamos familiarizados; mas também em objetos reais que nunca vimos ou mesmo objetos puramente fictícios. Ou seja, somos capazes de pensar sobre algo que “não existe”, somos capazes criar objetos puramente simbólicos (coisas que representam ou denotam outras coisas), de pensar *simbolicamente*:

[...] os símbolos que formam os objetos de nosso pensamento podem também representar versões imaginárias dos objetos reais, tais como bananas imaginárias ou cavalos imaginários, ou até mesmo objetos

inteiramente imaginários reunidos de representações simbólicas de objetos reais do mundo [...]. (DEVLIN, 2013, p. 143).

O pensamento humano é, por isso, composto por processos de abstração que, de acordo com Devlin (2003, p. 143-144), estruturam-se em quatro *níveis*, desde os mais elementares até os que podem ser classificados, de acordo com o autor, como mais evoluídos:

Nível de abstração 1 – segundo o autor, apesar desse nível envolver o pensamento sobre objetos reais acessíveis à percepção do ambiente imediato, esse processo pode já ser considerado como pensamento abstrato por ter a possibilidade de contar, possivelmente, com imaginação, deslocamento e rearranjos desses objetos. Muitas espécies de animais parecem ser capazes de realizar este tipo de abstração (DEVLIN, 2003), caracterizado pelas ações imediatas que dependem do estímulo do ambiente – *relação estímulo-resposta* – que corresponde ao aprendizado de tipo elementar, mas que contribui para a evolução do instinto animal, aumentando sua capacidade de adaptação (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS; 2014).

Nível de abstração 2 – corresponde ao pensar sobre objetos reais não acessíveis à percepção do ambiente imediato, nível de pensamento já verificado em chimpanzés e outros primatas (DEVLIN, 2003). Corresponde às *relações de causa e efeito* na qual a realidade se amplia um pouco mais do que no nível das relações mais simples entre estímulo e resposta.

Nível de abstração 3 – Devlin (2003) considera que apenas os humanos são capazes de realizar abstração de nível 3, que corresponde efetivamente à possibilidade de criação de entidades abstratas, como destacado anteriormente: *capacidade de pensar em objetos reais com os quais estamos familiarizados, mas também em objetos reais que nunca vimos ou objetos puramente fictícios*. Esse nível é equivalente a se ter uma linguagem simbólica (2003, p. 144).

Nível de abstração 4 – corresponde ao pensamento que não possui ligação simples ou direta com o mundo real, sendo que os *objetos são inteiramente abstratos*. Esse nível é o que o Devlin (2003) caracteriza como o nível do *pensamento matemático*, pois, de acordo com o autor, os matemáticos

aprendem a transitar dentro de um mundo puramente simbólico¹⁷ e raciocinar sobre ele.

Segundo este autor, houve uma evolução do cérebro humano até o ponto em que este pôde se envolver no pensamento matemático, em um processo de abstração crescente:

O cérebro não adquiriu novos processos de pensamento apenas aplicando processos já existentes a objetos em um nível maior de abstração. Em outras palavras, o desenvolvimento crucial foi de abstração crescente, não de maior complexidade dos processos de pensamento. (DEVLIN, 2003, p. 144).

Trata-se de um processo que constitui o pensar matematicamente fazendo com que a capacidade de *simular a realidade* avance um pouco mais, entrando num campo puramente simbólico (DEVLIN, 2003, p. 145). É importante ressaltar que, de acordo com o STAA, o pensamento lógico-matemático (ou linguagem matemática) é um tipo de raciocínio essencial para o “fazer ciência” e deveria ser muito melhor compreendido (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

Com relação a este aspecto pode-se resgatar Piaget (1996) e sua concepção de conhecimento lógico-matemático – que corresponde ao conhecimento construído a partir de nossas relações com o mundo, mas que cria, a partir delas, novas possibilidades de entendimento dessas interações; isto é, construções lógicas por meio de variados tipos de esquemas que se constroem na exploração do mundo.

No *nível de abstração 4*, constitui-se, portanto, um pensamento que Devlin refere-se como *pensamento desconectado*, pois não corresponde somente aos estímulos do ambiente. Pensamento que, para o STAA, caracteriza-se mais coerentemente como um *pensamento distanciado* (visão que se “distancia” da concretude permitindo a “visualização” de um panorama

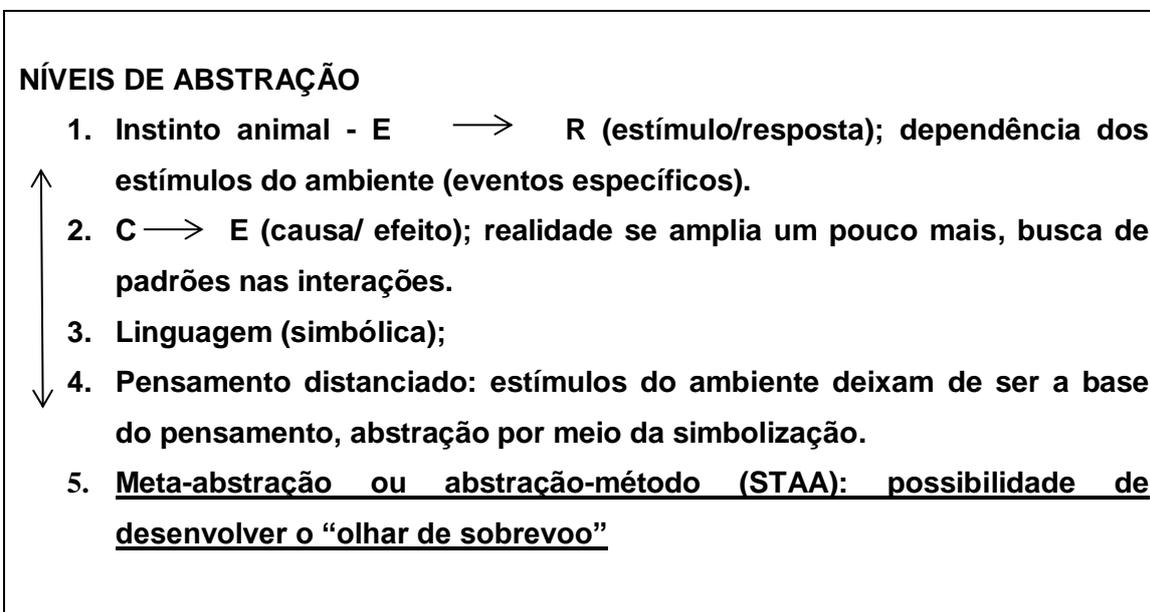
¹⁷ Por “mundo simbólico” o autor está se referindo a objetos puramente simbólicos, criados na mente, e não aos símbolos algébricos matemáticos, pois estes últimos ainda possuem a função de representar relações captáveis na realidade concreta.

mais amplo e, com isso, de novas perspectivas) – pois a *Afetividade Ampliada* considera que nunca deixamos de ter algum tipo de conexão com a realidade.

E, nesta dinâmica recursiva do trânsito interníveis, o STAA compreende que uma parte da explicação para *o que nos faz humanos*, são os níveis de abstração bastante avançados que podemos alcançar, tornando-nos capazes de desenvolver um *olhar de sobrevoo*, uma visão ampliada sobre a realidade. Assim, tomando por base a estrutura dos níveis de abstração propostos por Devlin, (2003), o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, em sua perspectiva de meta-teoria, expande esta concepção sobre a amplitude do pensamento humano apresentando e propondo um *5º nível de abstração*, que pode vir a ser essencial nesse movimento: o *nível da meta-abstração ou abstração-método* (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS; 2014).

Assim, para o STAA, os níveis de abstração organizam-se da seguinte forma (Quadro1):

QUADRO 1 – NÍVEIS DE ABSTRAÇÃO (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013¹⁸):



¹⁸LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R.S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Observa-se que, nesta estrutura, há uma *seta* vertical que representa um movimento de “ir e vir” – *fluidez interníveis* – que corresponde a um dos princípios fundamentais do STAA: trata-se da capacidade de transitar entre os níveis, dialeticamente. Os interníveis são dinâmicos, portanto, não deve haver hierarquia estrita. É fundamental, para a qualidade de vida e das interações, que mesmo que se ganhe amplitude de pensamento (chegando até o pensamento meta-abstrato), o humano não se desconecte do mundo concreto – dos níveis mais elementares que situam grande parte de suas interações, onde a vida “de fato” acontece.

Por isso, o STAA chama a atenção para a importância de se promover um entrecruzamento nesse processo de ir e vir, desenvolvendo o *trânsito interníveis*. Caso esse movimento não ocorra de maneira fluida, ou seja, não se saiba retornar aos estágios de interação imediata da realidade, um processo de abstração excessiva se instaura gerando altos níveis de estresse e instabilidade, o que, por consequência, gera uma energia mal aproveitada: a *entropia*¹⁹.

Para ilustrar esse fenômeno, e por constituir problema de interesse nesta investigação, destaca-se que no universo acadêmico (ou escolar) é comum observar certa incapacidade de se retornar aos níveis mais elementares – que correspondem à relação imediata com o ambiente e as interações nele presentes, ou seja, aos primeiros níveis. Pelo fato da humanidade ter desenvolvido níveis de abstração cada vez mais avançados (de acordo com a perspectiva proposta por Devlin), professores e outros profissionais da educação, por exemplo, se distanciam dos elementos que afetam a realidade concreta de sala de aula, levando-a a desenvolver níveis elevados de estresse e ansiedade, de energia mal aproveitada produzindo altos níveis de entropia. A preocupação, portanto, está em recuperar a energia perdida no excesso de abstração mal conduzida: quanto mais abstração (distanciamento da realidade) sem o indivíduo compreender o sentido desta (o que gera desorganização psíquica), mais entropia (energia sendo aplicada na

¹⁹Entropia (Houaiss, 2009) – medida da energia não disponível para a realização de trabalho; medida da variação ou desordem em um sistema. Entropia = Instabilidade.

tentativa de manter “à força” a organização necessária à sobrevivência) será despreendida (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS; 2014).

Nesse sentido, o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* chama a atenção para os problemas que a entropia extrema pode causar e, para tanto, desenvolveu o que denominou *PARE* – sigla para *paradoxo (P)*, *anacronia (A)*, *redundância (R)* e *espaço (E)* – o que corresponde a uma possibilidade de diagnóstico de alguns problemas que comumente se apresentam, “travamentos” no trânsito inter-níveis (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013²⁰). Isso porque, em uma realidade dinâmica, os elementos do “PARE” podem ser tanto causa, como sintoma ou efeito do que trava a fluidez – possíveis entraves para a transição interníveis, conforme se pode exemplificar: o *paradoxo* (pode ser representado por paralelas que nunca se encontram, como as dicotomias que regram nossas vidas); a *anacronia* (o trânsito de um nível ao outro ocorre em tempos diferentes, descompassados, desajustados em relação à realidade); a *redundância* (quando o indivíduo persevera em um determinado nível e não consegue sair dele, como “um cachorro que corre atrás do próprio rabo”); e o *espaço* (enquanto lacuna, um *gap* que distancia demasiadamente um nível do outro, dificultando o acesso entre eles). Assim:

[...] se a entropia faz com que percamos energia para o universo durante as trocas interacionais, o que precisamos fazer para superar a inerente dispersão, e conseqüente aniquilamento, é assumirmos uma dimensão a mais em nossa condição existencial: além de sermos, ao mesmo tempo, biológicos, psíquicos, sociais, afetivos e racionais, deveremos ser universais. Pois, ao nos tornarmos efetivamente universais, superando o egoísmo e a filodoxia. (SANT’ANA-LOOS, 2013). E, portanto, [...] não mais perderemos energia entrópica nas interações; já que o ambiente maior para o qual se degradaria energia (existencial) se estabelece em nós mesmos. (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014) (grifo e inserção da autora).

²⁰LOOS-SANT’ANA, H.; SANT’ANA-LOOS, R.S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Assim, entre suas propostas, o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* deve auxiliar o ser humano a lidar com esses entraves – como eliminar um paradoxo, por exemplo, por meio de uma perspectiva dialética (verdadeiro diálogo entre diferentes visões). E, por se caracterizar como uma meta-teoria, propõe-se a apontar caminhos para regularmos, modularmos nossa abstração, sentindo que “o céu é o limite”: o desenvolvimento da “abstração da abstração”, ou seja, a *meta-abstração*, é uma alternativa importante de solução para a crise que a entropia excessiva em nosso modo de viver vem provocando, pois nos leva a aperfeiçoar as interações com o mundo e a desenvolver processos de *autorregulação*²¹ da própria abstração.

Diante disso, o STAA salienta que devemos aprender a transitar entre os níveis por meio da meta-abstração – abstrair sobre a abstração, recursivamente²² – para diminuir a entropia. Recursivamente porque é um processo que se repete – organizadamente, o “ir e vir” que possibilita o trânsito, a fluidez. E isso deve acontecer tanto em uma perspectiva *intrapessoal* (análise e regulação de nossos próprios processos), quanto em uma perspectiva *interpessoal* (na interação com o outro), o que tende a facilitar, em grande medida, a compreensão do outro, permitindo o diálogo verdadeiro (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013²³).

Nesse sentido, a *Afetividade Ampliada* propõe-se a uma revalorização ou “releitura” dos processos mais básicos de interação (desde a relação estímulo-resposta, por exemplo), promovendo um movimento de *religação* com a realidade, de reorganização dos pensamentos e ações para que se reduzam os níveis entrópicos das interações em prol da homeostase (equilíbrio, estabilidade, felicidade). Nesta perspectiva, o que nos guiará nesse processo não pode ser nem a razão, nem a emoção – que na verdade não se dissociam

²¹ Habilidade de planejar e regular os próprios pensamentos e ações.

²² Recursivo (Houaiss, 2009) – que pode ser repetido; Recursividade – propriedade daquilo que se pode repetir um número indefinido de vezes.

²³ LOOS-SANT’ANA, H.; SANT’ANA-LOOS, R.S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

– e, sim, a *homeostase*, que equilibrará ambas por meio do exercício da meta-abstração – conforme o 5º nível de abstração proposto pelo STAA.

Assim, a este movimento dinâmico diante da realidade podemos chamar de *Afetividade Ampliada* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo), que pressupõe *ampliar* não só para a frente, mas também “para trás”, ou seja, pela capacidade de retornar ao estado original. Pressupõe uma afetividade (no sentido de se permitir *afetar* e ser *afetado* pelo mundo) que se amplia e se torna significativa para o entendimento da realidade, elevando as reflexões a um processo que envolve a consciência em sentido amplo: a meta-abstração pode ser, assim, o exercício da *consciência plena* (SANT’ANA, 2006).

É nesse sentido que o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* deve ser compreendido como uma meta-teoria, isto é, um instrumento *para* desvelar a meta-abstração, traduzindo-se por um conjunto de princípios fundamentais para se entender (e “utilizar”) qualquer teoria/método que se presta a entender e buscar melhorar a realidade, que procura a *homeostase* por meio da valorização da qualidade nas interações: um movimento *pró-homeostático* (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, no prelo).

A *Afetividade Ampliada* pode, assim, ser representada como uma Afetividade (com ‘A’ maiúsculo) por integrar as relações afetivas humanas (a afetividade com ‘a’ minúsculo) e a realidade, enquanto totalidade, com unidade e coesão (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010). É uma proposta de leitura do universo no sentido monista (de Espinosa), em que se permite sair do mundo individual (ou, mais frequentemente, individualista) para conhecer o mundo “do outro” – não como espectador, mas como parte do outro (“outro” em sentido ampliado: pessoas, objetos, natureza, ideias, etc.), em um exercício de *alteridade*.

Essa perspectiva de interação com “o outro” interfere, fundamentalmente, na concepção de ciência defendida pelo STAA, que corresponde a uma visualização da *ciência* como *sabedoria*, no sentido de procurar o “saber viver”. Ou seja, relativa à ideia de *fazer ciência* para *saber*

viver bem. A ciência, nessa concepção, é um instrumento fundamental para concretizar o trânsito interníveis, rumo a uma meta-teoria científica.

Entende-se, portanto, que a Afetividade Ampliada é a qualidade de um *afetar* e *ser afetado* em todos os tipos e sentidos de encontros e contatos que abarcam o movimento existencial. Movimento que implica deixar-se (ou não) afetar e saber fazer-se (ou não) afetar nas interações. Afetividade na busca das melhores interações possíveis. É um movimento de interação com o mundo (pessoas, animais, plantas, objetos, ideias), de se estar admirando e causando admiração. E a emoção, nesta perspectiva é entendida com significado de *E-MOÇÃO* – aquilo que nos move, que nos põe em movimento –, portanto, devemos fazer coisas que retroalimentem a e-moção, que nos mobilizem, que nos coloquem em movimento nessa perspectiva dialética (tese/antítese/síntese) de interação com a realidade. E, diante de eventuais conflitos, fomentando o *debate* (e não o combate, o rebate ou, ainda, o embate) (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013²⁴). Este é o movimento dialético de *afetar* e *ser afetado* pelo mundo que pode vir a nos conduzir ao que mais desejamos: a felicidade.

Finalmente, na base de uma meta-teoria (ou teoria-método), de acordo com o STAA, existem duas premissas fundamentais que se articulam: (1) a visão monista (visão do todo) – já sendo reconhecida no âmbito da Física, por exemplo, com a busca da *T.o.E.* (*Theory of Everything* ou *Teoria de Tudo*) – e (2) a identificação da unidade básica (espécie de “partícula elementar”) que participa de tudo o que existe, e que, conforme defende o STAA, configura sempre uma *unidade triádica* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d). No caso da aplicação do STAA à Psicologia, os autores denominaram *Célula Psíquica* a “partícula elementar” ou unidade triádica da psique, cuja estrutura será explicitada a seguir.

²⁴LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

2.3. *Célula Psíquica*

No Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, a visão do todo e sua relação dinâmica com as partes (unidades) que o compõem (perspectiva monista), é pensada em uma inter-relação, interdependência com o funcionamento de uma partícula elementar que, no caso do que constitui a unidade básica da psique humana, foi denominada *Célula Psíquica* (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013²⁵). A *Célula Psíquica* foi concebida a partir da metáfora da antimatéria (pensamento) e a matéria (experiência corpórea) em uma relação mente-corpo como algo que transcende ao cérebro, sendo, portanto, “meta-cerebral”.

Vygotsky (1994), assim como na concepção de meta-teoria (teoria-método), respalda essa ideia, pois, dando continuidade à sua contribuição nesse sentido, o autor defende que para se criar uma teoria-método faz-se necessário formular as categorias e os conceitos que lhes são especificamente relevantes e que comporão o “capital” daquela ciência em questão. Para estabelecer uma relação entre marxismo e psicologia, inspirado pelo método de Marx²⁶, propôs:

O Capital está escrito de acordo com o seguinte método: Marx analisa uma única "célula" viva da sociedade capitalista - por exemplo, a natureza do valor. Dentro dessa célula ele descobre a estrutura de todo o sistema e de todas as suas instituições econômicas. Ele diz que, para um leigo, essa análise poderia parecer não mais do que um obscuro emaranhado de detalhes sutis. De fato, pode até ser que haja esses detalhes sutis; no entanto, eles são exatamente aqueles absolutamente necessários à sua "micro-anatomia". Alguém que pudesse descobrir qual é a célula "psicológica" - o mecanismo produtor de uma única resposta que seja - teria, portanto, encontrado a chave para a psicologia como um todo. (VYGOTSKY, 1994, p. 10-11).

²⁵ Idem.

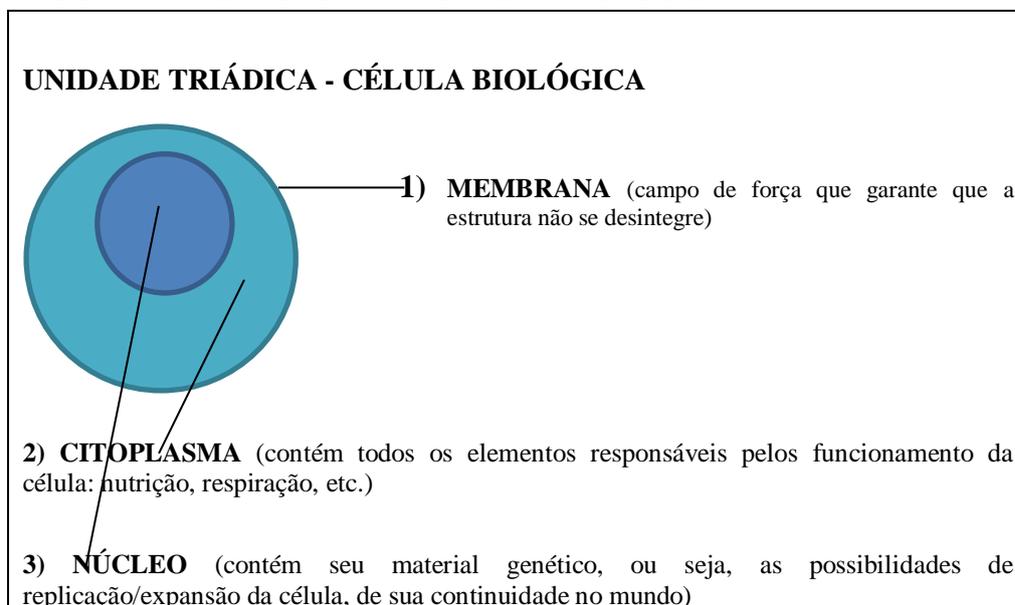
²⁶ Estudioso da famosa obra de Karl Marx, “O Capital” (1867).

Assim, conforme já mencionado, a unidade básica (unidade triádica) da psique foi denominada, pelo Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, Célula Psíquica, conforme apresentam seus autores:

Esta nomenclatura é inspirada por sua constituição em três dimensões análogas as de uma célula biológica (núcleo, citoplasma e membrana), as quais sustentam a *gestalt* de diversidade que há em cada psique humana. São três instâncias que, juntas, constituem uma organicidade dos processos mentais que amparam a administração existencial do Eu sensível e pensante que se reporta à sua condição de, ao mesmo tempo, ser uma entidade biológica, psíquica, social, afetiva, racional e também universal. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

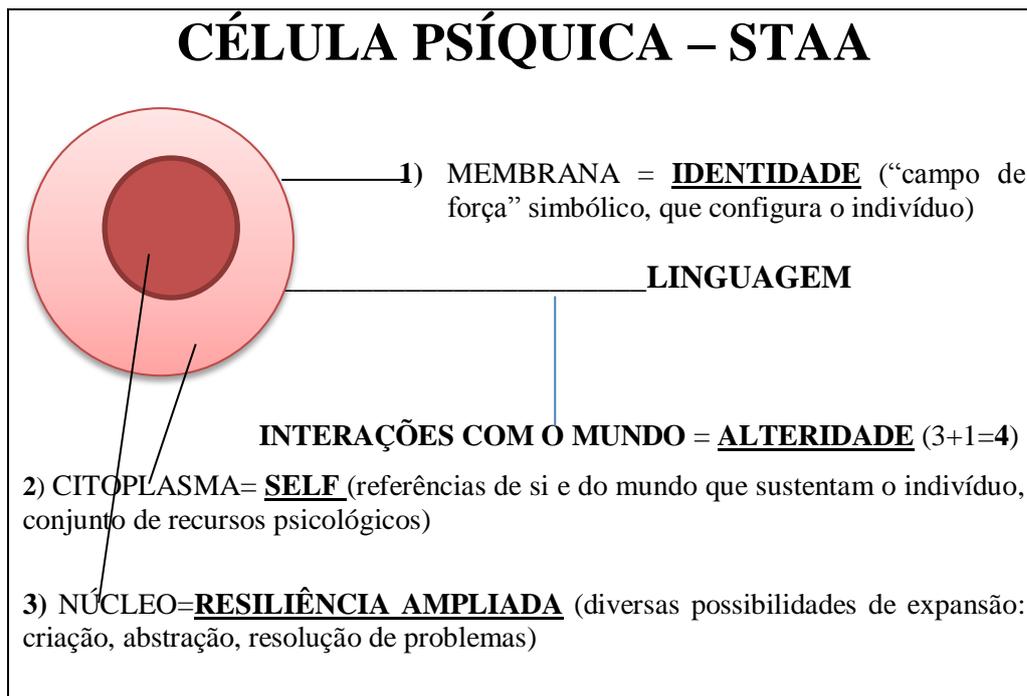
A Célula Psíquica, composta como uma unidade triádica, pode ser representada analogamente a uma estrutura celular biológica, conforme a figura abaixo (Figura 1):

FIGURA 1 – ESTRUTURA DA CÉLULA BIOLÓGICA



Seguindo esta configuração – que corresponde à estrutura básica essencialmente presente tanto no micro quanto no macrocosmo –, o STAA desenvolveu a noção de Célula Psíquica, unidade básica da psique humana na perspectiva da *Afetividade Ampliada*, conforme ilustrado na Figura 2:

FIGURA 2 – ESTRUTURA DA CÉLULA PSÍQUICA CONFORME PROPOSTA PELO STAA



De acordo com a estrutura demonstrada na Figura 2 é possível observar que a Célula Psíquica do STAA corresponde a uma analogia com a célula biológica – a mesma perspectiva de *tríade* – que configura o ciclo básico da vida, um sistema existencial em constante interação com o universo. Fazendo-se um espelhamento entre a célula biológica e a célula psíquica (conforme Figuras 1 e 2), é possível compreender que:

- a) A membrana (como “campo de força” simbólico) corresponde à *identidade*;
- b) O citoplasma, como conteúdo da célula biológica, na célula psíquica refere-se ao *self*, o conjunto de recursos que “nutre” a célula;

- c) O núcleo, que contém as possibilidades de ampliação do ser, representa a *resiliência (ampliada)*;
- d) Esses elementos básicos do “EU” estão em interação com o mundo por meio da *alteridade* (possibilitada, no caso dos humanos, especialmente pela *linguagem*), formando uma quarta dimensão;
- e) Tudo se articula em um sistema dinâmico, integrado, que constitui a *dimensão totalizante*, uma quinta dimensão, uma “dimensão meta”.

A cada um dos elementos básicos da célula psíquica – (1) identidade, (2) *self*, (3) resiliência ampliada, e aqui se inclui a (4) alteridade, a dimensão de contato com o mundo exterior, de interação – denominamos *categorias*, ou instâncias psicológicas, que formam a base de quatro dimensões amplas do ser humano (PALUDO, 2013).

Tem-se, portanto, a identidade (como base da *dimensão configurativa*), o *self* (como base da *dimensão recursiva*), a resiliência ampliada (como base da *dimensão criativa*) e a alteridade (como base da *dimensão moduladora*). Essas dimensões, e suas respectivas categorias (mecanismos psicológicos), são interdependentes e autocomplementares e, de acordo com o STAA, “[...] buscam explicar o desenvolvimento a partir da integração e inter-relação das dimensões apresentadas, as quais proporcionam a análise da psique humana por meio das categorias referidas.” (PALUDO, 2013, p. 91).

Para uma melhor/maior compreensão dessas dimensões da psique humana e suas categorias, é importante analisar cada uma delas na perspectiva proposta pelo Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*; ou seja, para além de seus conceitos científicos conhecidos na literatura, como já ressaltado em pesquisa anterior que tomou por base este referencial:

Esses termos são familiares na Psicologia, porém são frequentemente vistos de maneira desconectada, como se constituíssem fenômenos independentes. Ou seja, os conceitos são habitualmente vistos de forma reducionista, por conta, muitas vezes, da confecção de métodos “não-ampliados” para se ver(ificar) a realidade. Outras vezes, são apresentados com pouquíssima precisão, até mesmo de forma ambígua, como é o exemplo das

categorias *self* e identidade. Assim sendo, uma das contribuições desta abordagem teórica é a maneira pela qual propicia uma concepção mais estendida, ampliada, de entender tais constructos. Além disso, dispõe-se a mostrar como tais fenômenos se relacionam coerentemente entre si e com o movimento dinâmico do desenvolvimento. (PALUDO, 2013, p. 91).

Conforme apresentado nos estudos de Paludo (2013), com base na teoria concebida por Loos-Sant'Ana e Sant'Ana-Loos, esses mecanismos psicológicos – que foram, frequentemente, conceituados pela ciência moderna de forma reducionista e/ou fragmentada, levando-os a serem vistos como fenômenos independentes e sem relação com a realidade mais ampla, ou até mesmo entre si – são investigados e articulados em uma nova perspectiva, ou seja, são *ressignificados* à luz dos pressupostos do Sistema da *Afetividade Ampliada*.

Assim, para uma análise preliminar dessas dimensões e categorias, apresenta-se aqui, brevemente, como cada uma destas se configura, de acordo com os pressupostos do STAA:

2.3.1 Dimensão Configurativa – IDENTIDADE

O termo *identidade* vem do latim *identitas*, que significa “o mesmo”, conceito que envolve tanto a ideia de indivíduo quanto de grupo – permitindo um entendimento individual e coletivo. De acordo com o dicionário Houaiss (2009), é o *conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la*. Pode ser considerada a parte *tangível* do “eu” (MORENO, 1997), configurando algo objetivo que o “outro” vê, percebe; “aquilo que eu sou para o outro, o que é percebido em mim” (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d). Mas é importante salientar – como premissa do STAA – que “esse ‘eu’ só existe em relação com o ‘outro’: uma disposição; nas palavras de Buber (1977), o ‘a priori’ da relação. E, ao mesmo tempo, o ‘a priori’ da identidade individual” (LOOS; SANT'ANA; NÚÑEZ RODRÍGUEZ, 2010, p. 2).

De acordo com Loos-Sant'Ana e Sant'Ana-Loos (2013²⁷), é por meio da *dimensão configurativa* (que se alicerça na identidade) que a psique se referencia e é referenciada perante a realidade. Assim, tendo como base sua representação de acordo com a estrutura da célula biológica –membrana –, é possível dizer que a identidade, conforme apresentado pelos os autores, é a ‘camada’ última que perfaz a unidade existencial da psique, correspondendo à dimensão de interface entre a subjetividade (interior existencial – *self*) e a objetividade existencial, manifestada pelas atitudes e comportamentos que indicam a *performance* indentitária do mesmo. “Somos o que fazemos” (nosso comportamento), expressão que está relacionada com a *identidade*, mas o que nos faz fazer (nos põe em movimento) é o *self* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d), instância esta apresentada a seguir.

2.3.2 Dimensão Recursiva – *SELF*

O *self* representa o ‘citoplasma’ (de acordo com a analogia da célula biológica), portanto, tem a função de manutenção, nutrição, a função de armazenar e fornecer recursos psicológicos (por isso corresponde à dimensão recursiva) para a lida com (*coping*) as demandas da realidade que a unidade funcional dos processos mentais tem como responsabilidade perante o organismo integral (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

O *self* está no nível subjetivo e envolve o conjunto de crenças autorreferenciadas (tudo o que acreditamos, tendo como referência nós mesmos) – autoconceito, autoestima e autoconfiança (ou crenças de controle) (LOOS; CASSEMIRO, 2010) –, como também as crenças que temos sobre o mundo, as quais se constroem nas interações com a realidade e que, uma vez disponíveis no *self*, orientam-nos nesta realidade. As crenças de autorreferência (relacionadas ao *eu*) e as crenças de mundo (conjunto de conhecimentos) formam, assim, uma espécie de “reservatório” ou “banco” de recursos (PALUDO, 2013), compondo diversas representações referenciais. A

²⁷ LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

dimensão que tem por base o *self* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, , 2013d) é também chamada *dimensão recursiva* porque funciona em um modo recursivo para a tomada de decisões, como também se reconstrói recursivamente: em um processo de “idas e vindas”, de retroalimentação; também é capaz de “pular” etapas para agir mais rapidamente na realidade quando já temos crenças bem “incorporadas” em nós mesmos, mas que podem reaparecer em algum momento porque precisamos de releituras, de atualizações.

A dimensão recursiva é “[...] a ‘casa’ da subjetividade e das emoções. É a instância que nos põe em movimento, que nos dá recursos para enfrentar (ou não) a realidade, para sermos algo ou alguém perante os outros e as situações e contextos do mundo.” (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Nota-se, com a apresentação das categorias Identidade e *Self* que, para o STAA, além das perspectivas (ampliadas) de seus respectivos significados, foram encontradas diferenciações e complementaridades, como salientam seus autores: “*Essa diferenciação entre Self e Identidade, tão opaca na literatura da ciência psicológica, acreditamos ser uma relevante contribuição da Afetividade Ampliada para novas discussões não só na Psicologia, mas, em reverberação, em todas as Ciências Humanas; e, posteriormente, em toda a ciência*”.(SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p. 51-52)

2.3.3 Dimensão Criativa – RESILIÊNCIA AMPLIADA

De acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), o termo resiliência está relacionado à ideia de elasticidade, flexibilidade (do inglês, *resilience*). Para a Física, significa *propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica*; e, em sentido figurado, *capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças* (HOUAISS, 2009). Pesquisas de Dabul (2012) destacam que várias definições de resiliência foram propostas ao longo do tempo, mas em grande parte seus autores se utilizaram

de termos e conceitos similares, como processo, adaptação, equilíbrio, competência, determinação, otimismo e aceitação. Ressalta ainda que:

Vale ressaltar que, para Wagnild (2011), responder às adversidades com resiliência não significa voltar à situação original após o problema. As pessoas resilientes enfrentam as mesmas dificuldades e níveis de stress que outros indivíduos, não sendo imunes ou resistentes ao stress. Porém, o que as diferencia das demais é que são capazes de, após a adversidade, recuperar o equilíbrio, tanto em termos mentais quanto emocionais. Mais do que isto, são capazes de aprender com a experiência tornando-se mais fortes e preparadas. (DABUL, 2012, p. 26).

A contribuição de Dabul é significativa para uma compreensão inicial sobre a ideia psicológica de resiliência, isto é, com um sentido para além da visão da física. Porém, chama-se a atenção, na afirmação de Dabul citada acima, que “As **peessoas resilientes** enfrentam as mesmas dificuldades [...]” (grifo meu), o que sugere que o autor retrata certo padrão de comportamento, um “perfil” que se enquadra em algumas pessoas e não em outras, classificando-as em *resilientes* e (ou) *não resilientes*. Assim, diante de tal conceitualização, infere-se que *ou se é ou não se é resiliente*, descartando uma perspectiva processual, de algo que faz parte da constituição psíquica das pessoas e que se reconstrói nas interações com o outro.

Em contrapartida, a resiliência pode ser abordada como nos estudos de Brandão (2009, 2011), que chama a atenção para a resiliência como “um conceito aberto”. A autora, em sua dissertação de mestrado (2009, p. 74-77), apresenta divergentes concepções de resiliência presentes na Psicologia, e aponta para o fato de que:

Se a resiliência ainda é considerada por alguns um traço de personalidade e por outros, não, notam-se na literatura muitas outras divergências na conceituação do tema. E se os pesquisadores acadêmicos não chegam a um consenso a respeito de sua definição, a mídia e o senso comum, se apropriando livremente das discussões da área, aprofundam as contradições. (BRANDÃO, 2009, p. 74).

Neste cenário, a autora chama a atenção para a banalização do conceito, salientando que pessoas se autodefinem como sendo resilientes ou não-resilientes, sempre relacionando à noção de recuperação. Em estudo posterior (2011), a autora destaca que:

É importante considerar, no entanto, em relação à resiliência entendida como possibilidade de recuperação que, atualmente, autores nacionais e internacionais de renome avançaram muito nessa concepção e concebem que a capacidade de resiliência vai muito além de se recuperar de um dano, pois implica uma superação do que se era, bem como crescimento pessoal (Assis e cols., 2006; Junqueira e Deslandes, 2003; Silveira, 2006; Ungar, 2005; Walsh, 1998/2005, entre outros). (BRANDÃO, 2011, p. 269).

Tendo em vista a dificuldade encontrada até o momento de estabelecer o que seja o fenômeno psicológico da resiliência, o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* contribui com um conceito “ampliado” de resiliência. Ou seja, em vez de olhar somente para um dos lados da questão – o que acontece com o indivíduo após sofrer um dano, focando-se em sua “recuperação” –, enfatiza que a Psicologia deveria olhar o fenômeno como um todo, isto é, o processo desde que o indivíduo é confrontado com um problema ou desafio, como este desenvolve recursos para resolvê-lo (uma vez que se chega a encarar a situação como “problema” é porque não possui recursos imediatamente disponíveis para sua solução) e, somente então, as consequências psicológicas em ter vivenciado tal experiência. Para o STAA, *todo este movimento está contido na ideia de superação*, sendo a resiliência, por isso, abordada por seus autores também em sua dimensão criativa – por isso prefere denominar *Resiliência Ampliada*.

Se os seres são constantemente “postos à prova” pelo ambiente e precisam desencadear este movimento resiliente completo, criando recursos para lidar com as mais variadas dificuldades com a pretensão de se manter no mundo de maneira razoavelmente saudável, e, ainda, aproveitando este aprendizado para “superar o que eram”, ou seja, como oportunidade de crescimento, a resiliência possui um papel muito mais importante em termos de sua função para a vida do que lhe tem sido comumente atribuído. O Sistema

Teórico da Afetividade Ampliada a caracteriza como a estrutura ‘nuclear’ da célula psíquica, ressignificando-a como a dimensão que carrega uma espécie de fractal do todo – do universo, da natureza –, e, por isso, fornece as bases para o desenvolvimento (crescimento; superação; manutenção e continuidade da vida em sua melhor forma) do ser humano em um nível lógico, abstrato, simbólico – uma vez que tais capacidades expandem, amplificam suas possibilidades de ser no mundo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

De acordo com os autores, a resiliência ampliada normalmente não é explorada em nível nitidamente consciente, mas intuitivo (com o auxílio de catarses e *insights*): “[...] a psique abre possibilidades de ampliação de si, assim como de resistência e adaptação da totalidade do organismo, ou seja, de criatividade e desenvolvimento do engenho intelectual perante as vicissitudes da realidade.” (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Na *dimensão criativa* nascem muitos recursos de desenvolvimento (devido às exigências das situações desafiadoras e de dificuldade) que alimentam as dimensões configurativa (identidade) e recursiva (*self*). Mas, para toda esta “engrenagem” funcionar, é preciso que o indivíduo esteja em constante interação com algum ‘outro’ em seu ambiente imediato: a *alteridade* é a instância que permite a interação com esse ‘outro’, e que interfere continuamente no ‘eu’, através da troca de recursos, da redefinição de nosso “eu” na integração com o meio, o que exige uma contínua modulação. Assim, a interação com o outro, mediada pela alteridade, corresponde à dimensão moduladora de nossa psique.

2.3.4 Dimensão Moduladora – ALTERIDADE

A alteridade é o fundamento da quarta dimensão da célula psíquica, a *dimensão moduladora*. Como já apresentado em momento anterior deste trabalho, a palavra *alteridade* pode ser entendida como aquilo que se refere ao outro: *natureza ou condição do que é de outro, do que é distinto* (HOUAISS, 2009). Contudo, já é amplamente aceita na Psicologia a influência dos fatores interindividuais (oriundos das interações entre indivíduos) sobre o plano

intraindividual (da organização interna de cada pessoa) como é estudado, em especial, pelos autores interacionistas Vygotsky, Piaget e Wallon, já citados. O que significa que “a condição do que é o outro”, “o que é distinto de si”, dá parâmetros também à condição que faz o “si-mesmo”, por meio das constantes trocas interacionais. Trata-se justamente de buscar no diálogo o que está para além de si, que é o campo onde se explicita a diferenciação entre o eu e o outro (SIMÃO, 2004). Para esta autora, é a impossibilidade de entendimento completo entre os interlocutores (poder-se-ia dizer *identificação* completa, pois aí não haveria qualquer diferença entre o eu e o outro), aspecto essencial do diálogo, coloca, então a figura do outro em uma relação de alteridade com o si mesmo, na qual a percepção de compartilhamento com o outro e, concomitantemente, de incongruência com relação a esse mesmo outro gera tensão e conflitos desequilibradores (no sentido piagetiano do termo), potencialmente geradores de mudança, por exigirem reorganizações do campo de referências do “si mesmo”.

A palavra “alteridade”, entretanto, não é de circulação corrente na Psicologia e, em parte concordando com o sentido dado ao termo por Simão (2004), foi resgatada pelo STAA justamente porque, de acordo com seus pressupostos epistemológicos, o “eu” e o “outro” nunca estão sozinhos, mas em constante interação; e é precisamente a interação que fornece os parâmetros tanto para o *eu* quanto para o *outro* se postarem no mundo. Trata-se da dimensão da afetividade, por excelência:

A alteridade, definida literalmente, como a ‘qualidade de ser, logo saber, o outro’, implica uma relação entre o eu e o outro através da proximidade, cujo sentido primordial e último é a responsabilidade do ‘eu’ pelo ‘outro’. Representa, assim, o ápice da relação eu-outro, em que ambas as partes assumem um compromisso com o outro, e somente nesse pacto de responsabilidade é que se dá a relação propriamente dita, pois cada um considera legitimamente a presença do outro. Nesse caso, a relação não é nem ‘eu’ e nem o ‘outro’, mas algo resultante de ambas as co-presenças. (LOOS, SANT’ANA, NÚÑEZ RODRÍGUEZ, 2010, p. 3).

Sempre existe um “algo” em interação conosco, que não é, necessariamente, uma pessoa. Para a *Afetividade Ampliada* pode ser alguém, algo da realidade, do meio, fenômenos, objetos, ideias, etc., conforme a situação em questão (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d). Segundo os autores, é a partir dessa instância – a alteridade – que a estrutura psíquica, conjuntamente a toda a organicidade do indivíduo, afeta e é afetada pelos fenômenos da realidade: “*É uma quarta dimensão destinada a permitir que as três primeiras constantemente se atualizem e se (re)afirmem: sempre buscando o equilíbrio, a estabilidade, a harmonia do sistema psíquico.*” (IDEM, p. 54). E este é o diferencial apontado pelo STAA, que avança na direção de mostrar que as atualizações no “eu” propiciadas pela alteridade afetam a dinamicidade global da subjetividade, ou seja, envolve uma reorganização (em diferentes níveis) das três dimensões básicas da célula psíquica de uma pessoa (a identidade, o *self* e a resiliência, que funcionam em uma perspectiva triádica), sendo estas moduladas pela interação com o meio exterior.

Desta forma, a dimensão moduladora envolve as interações concretas da realidade, em que os sujeitos e fenômenos se relacionam, podendo, se souberem se coordenar, alcançar o entendimento mútuo – não a “identificação completa”, pois se assim fosse os indivíduos fundiriam-se uns aos outros e não existiriam mais diferenças; mas, sim, em um nível de busca de sínteses e da manutenção da harmonia/bem estar. Nesse sentido, a empatia é um recurso fundamental, pois colocar-se psicologicamente no lugar do outro e vice-versa permite aos indivíduos aprenderem a modular, com a ajuda do ambiente, os modos de ser. Auxilia, enfim, a constituir a identidade do Eu sensível e pensante.

2.3.5 Dimensão Totalizante – “VERDADEIRO EU” – Dimensão da Translação Comunicativa: a Linguagem Plena

Nessa dinâmica da Célula Psíquica, há, ainda, uma última instância, que corresponde à dimensão da homeostase ou da Translação Comunicativa (ou do Atrator de Integralização Simétrica, conforme também denominado pelo

STAA) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d). Nessa dimensão é que se consegue exercitar a Linguagem Plena ou o Verdadeiro Eu:

[...] o Eu que “nasceu” para a conexão funcional, a linguagem (que comunica e, por conseguinte, integraliza e/ou se justapõe à realidade). Ela é, basicamente, a “dimensão conectiva ou homeostática”, na qual o ser psíquico anseia ao seu máximo limite de desenvolvimento e harmonia das e entre as dimensões anteriores e as unidades externas (o outro, a realidade, o mundo) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p 54-55).

Portanto, essa dimensão *totalizante* pressupõe um “Euzão” – Eu com E maiúsculo. Um “Eu” grande – capaz de se harmonizar com o mundo por meio da Linguagem Plena; um ser universal nas relações com o outro (“eu”-“outro”), um “eu” verdadeiro e pleno, obtido a partir de esforços eficientes na manutenção de relações de alteridade. Como salientado pelos autores do STAA, a quinta dimensão é, basicamente, uma dimensão *meta*, uma dimensão de combate à entropia anuladora e de conquista da energia totalizante, por meio da promoção do pensamento pró-homeostático. Corresponde a um olhar para o mundo e o “outro” que contém em si igual responsabilidade ao olhar para o “eu”. Desse modo, esse “outro” também torna-se um “Outrão”, um Outro com O maiúsculo. E é nesse nível de interações consigo, com o outro (pessoas) e com o mundo (coisas, ideias, outros seres, etc.), é que se pode chegar à homeostase, a uma condição de harmonia nas interações. O que, na argumentação dos autores, por meio do sentido epistemológico da Afetividade Ampliada, significa que:

[...] Partindo-se da premissa de que o que nos faz humanos é a abstração, que é gerida pelo pensamento e que dinamicamente se institui pela linguagem, é possível deliberar que o ser humano é, funcionalmente, um ser de linguagem plena – sintática e semanticamente, racional e emocionalmente. Logo todo o seu desenvolvimento deve ser pautado em evolui-lo até o máximo desse atributo, a Linguagem Plena, habilitando-o a propiciar uma “medida” (realidade de ação) aceitável de interação em “ordem”. (SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 87-120, *apud* SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

Concluindo a apresentação dos pressupostos acerca das dimensões da psique humana, de acordo com o STAA, destaca-se que, potencialmente, podemos ‘sozinhos’ (intra-individualmente) chegar ao nível 5, ou seja, transitar por todos níveis de abstração. Porém, na prática, somente podemos alcançar essa fluidez pela perspectiva interindividual, que demanda o diálogo entre os diferentes níveis baseado nas interações com outros indivíduos. Ou seja, o verdadeiro desenvolvimento pressupõe o equilíbrio entre as dimensões intersíquicas e os recursos intrapsíquicos para o entendimento e as intervenções apropriadas na realidade. Essa é a verdadeira busca da homeostase (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo). É esta perspectiva de unidade que se encontra quando se faz uma leitura cuidadosa do projeto científico de Vygotsky, proposta na tese de Sant’Ana-Loos (2013):

[...] Vygotsky, em sua busca de consolidar uma base de concepções psicológicas que vá ao encontro da filosofia monista de Spinoza, prevê uma unidade indissolúvel entre o plano intra-subjetivo (que envolve os aspectos internos do indivíduo, sua psique) e o plano intersubjetivo (relação com os aspectos externos ao indivíduo, pertencentes ao meio ambiente). (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 186).

Diante do exposto, salienta-se que as premissas da constituição da célula psíquica, como proposto e desenvolvido pelo Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* pressupõem um *Ser* que se constitui em um “eu-todo” que nos faz seres emocionais, racionais, culturais, sociais, físicos, espirituais, universais. Um “Eu” em interação dinâmica com o “Outro” (tudo e todos) – o que constitui a base para um pensamento Pró-Homeostático –, de maneira que se construam, efetivamente, as melhores interações possíveis, concretizando a busca da verdadeira harmonia (equilíbrio) nas interações.

Para tanto, o movimento que se constitui é a “Dialética do Afetar e Ser Afetado ou Dialética da Afetividade Ampliada” (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013b), conforme preconizaram os autores da teoria. O que envolve uma dinâmica onde o desenvolvimento integral do ser humano deve se pautar não somente no conhecimento em si e do mundo, mas, preponderantemente, “[...] na aquisição da habilidade de dialogar nesta

perspectiva dialética (“jogo” das interações). [...] E isso, segundo a Afetividade Ampliada, só é possível (re)equilibrando todas as cinco dimensões da unidade básica da psique, a Célula Psíquica. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 59-61)

2.4. A Concepção de um “Professor Afetivamente Ampliado”

2.4.1 O professor diante de um “novo” contexto: o papel da consciência e sua dimensão afetivo-cognitiva

As reflexões sobre a prática pedagógica, já há algum tempo, contam com contribuições que a ressignificam e questionam a atuação docente em vários aspectos. Ideais como os de Paulo Freire, educador que desde os anos sessenta do século XX criticou o ato de educar como transmissão de conhecimentos e reprodução de modelos padronizados de educação, questionando qualquer prática de “depósito” de conhecimentos e contribuindo para uma consciência maior por parte do educador sobre sua atuação em sala de aula são um exemplo desse movimento. Não há docência sem discência, afirmava Paulo Freire, “[...] as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 23).

Da mesma forma, muitos outros pensadores da educação na atualidade vêm contribuindo para ampliar e ressignificar o papel do educador. Um exemplo que cabe aqui ressaltar é o do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, que influenciou reformas educacionais no Brasil nos últimos anos especialmente pela proposta de desenvolvimento de competências²⁸, essenciais para os processos de ensino-aprendizagem. A abordagem por competência também é utilizada por Perrenoud (2000, 2002) quando trata da questão da profissionalização do professor, fixando objetivos para a formação profissional e a atuação pedagógica. Sua contribuição merece destaque aqui, sobretudo, por defender a importância de uma prática pedagógica reflexiva, destacando que: “Sem dúvida cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre

²⁸ De acordo com Philippe Perrenoud, *competência* é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações.

sua prática; porém, se esse questionamento não for metódico, nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças.” (PERRENOUD, 2002, p. 43).

Inspirando-se nessas iniciativas, que realmente contribuíram e contribuem para mudanças significativas com diversos olhares para a educação, percebe-se a necessidade urgente de acrescentar ao debate uma perspectiva (com contribuições da Psicologia, da Filosofia e da Pedagogia) mais abrangente sobre a questão da afetividade.

A preocupação com a dimensão afetiva e emocional na escola vem apresentando crescimento considerável, ao menos no âmbito de estudos e pesquisas no campo educacional, como destaca Mariana Miras: “[...] observa-se um aumento progressivo de estudos teóricos e empíricos que voltam a ressignificar os processos educacionais como processos que envolvem as pessoas em todas as suas dimensões e capacidades, tanto no plano intrapessoal como no interpessoal.” (MIRAS, *apud* COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 210).

Nessa perspectiva, acredita-se que o professor precisa ampliar a sua visão de mundo e de si mesmo, sensibilizando-se, a fim de reconhecer-se em sua própria prática pedagógica, em que pese uma educação voltada para os sujeitos, que humanize o conhecimento desenvolvendo o conhecimento sobre o ser humano (SASTRE; MORENO, *apud* ARANTES, 2003, p.143). E isso pode ser conseguido por meio de uma *Afetividade Ampliada*. Afetividade (com a perspectiva de *afetar* e *ser afetado*) na escola, nas interações em sala de aula, na compreensão da realidade, na formação e na atuação de educadores. Afetividade com a perspectiva de sensibilização, conforme proposto aqui, em que se desperte um olhar mais aprofundado sobre o “eu”, o “outro” e a realidade, em uma dinâmica afetiva ampliada nas relações cotidianas em sala de aula, mediante a consciência intencional da natureza desse movimento inter e intrapessoal.

Entendendo que o termo *consciência* é “[...] tão abrangente quanto impreciso” (GUIMARÃES; STOLTZ, 2008, p. 15), cabe apresentar algumas acepções atribuídas à ideia de consciência: ¹sentimento ou conhecimento que permite ao ser humano vivenciar, experimentar ou compreender aspectos ou a

totalidade de seu mundo interior; ²sistema de valores morais que funciona, mais ou menos integradamente, na aprovação ou desaprovação das condutas, atos e intenções próprias ou de outrem (HOUAISS, 2009). Infere-se, assim, que o termo *consciência*, conceitualmente, implica essencialmente sentir, conhecer e estabelecer juízo moral (sobre si mesmo, o outro, o mundo). Sobre a ideia de consciência, uma das acepções de Vygotsky refere-se à “[...] organização objetivamente observável do comportamento, sendo imposta pela participação dos seres humanos em práticas sociais e culturais” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 76). Portanto, defende-se na presente reflexão que a abordagem da consciência considere todas as dimensões do ser e não apenas uma consciência como ideia de conhecimento, que não signifique que “ter consciência” é o mesmo que “ter conhecimento” (saber sobre algo), mas indissociavelmente “ter sensibilidade” – o que auxilia, inclusive, o indivíduo a saber usar seu conhecimento.

Antônio Damásio (1999) afirma que a consciência é um “[...] fenômeno inteiramente privado e na primeira pessoa, que ocorre no interior da mente”, mas também considera que a consciência está relacionada com comportamentos externos que podem ser observados por outras pessoas; destaca, ainda, que esses comportamentos são fruto de uma inter-relação entre emoção e razão. Entretanto, a contribuição essencial para o sentido de consciência que aqui se pretende abordar é encontrada nos princípios da fenomenologia:

Não é trivial dizer que a consciência é “consciência de” objetos: ao contrário, essa declaração vai contra muitas crenças comuns. Uma das grandes contribuições da fenomenologia foi ter rompido com o predicamento egocêntrico, ter dado um xeque-mate na doutrina cartesiana. A fenomenologia mostra que a mente é uma coisa pública, que age e manifesta a si mesma publicamente, não apenas dentro de seus próprios limites. Tudo é externo. As noções mesmas de um “mundo intramental” e um “mundo extramental” são incoerentes; [...]. A mente e o mundo são correlatos entre si. (SOKOLOWSKI, 2004, p. 21).

Esse “predicamento egocêntrico”, a que se refere Sokolowski, corresponde a uma compreensão da consciência que dominou nossa cultura, e que considera que quando estamos conscientes, estamos conscientes de nós mesmos ou de nossas próprias ideias. Em contraposição a essa visão, na perspectiva fenomenológica, cada ato de consciência que realizamos é intencional, é, essencialmente, “consciência de” algo ou outrem. Em fenomenologia, intenção é a relação de consciência que temos com algo. Consciência é a intencionalidade do pensamento e a intencionalidade é um modo próprio da consciência. De acordo com Sokolowski (2004), a consciência é caracterizada pela intencionalidade porque é sempre “a consciência de alguma coisa”.

É nessa perspectiva fenomenológica que se busca despertar o educador para uma consciência intencional, concordando que cada ato da consciência é consciência de algo ou de outrem. Nesse caso, então, um ato de consciência intencional do *outro* (tudo e todos), na perspectiva da *Afetividade Ampliada*. O que, se considerado o princípio da alteridade, é também um ato de consciência intencional de “si mesmo” para uma consciência maior sobre o mundo. Busca-se, assim, despertar para uma atitude mais ontológica – que considere a existência do “ser enquanto ser” – para além de seu sentido ôntico – de um contato “mecânico” – do sentido desse “outro” – no caso do professor, o aluno. Isso exige um processo intencional de “tomada de consciência do outro”.

Propõe-se, aqui, uma tomada de consciência que transcenda a ideia proposta por Piaget (1977) – a passagem de uma assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos (referências) –, por envolver essencialmente uma dimensão afetivo-emocional. Conhecer e sentir o outro, fazendo disso um ato intencionalmente consciente.

Finalmente, uma contribuição bastante significativa para os propósitos desta investigação é apresentada por Amparo Moreno (1988, *apud* Pozo, 2002), que identifica três sentidos para o termo *consciência* que correspondem, respectivamente: ao *papel da atenção* como essencial para que se tenha consciência (sistema atencional); ao seu *caráter procedimental*, isto é, aprender a fazer mediante o uso estratégico dos processos cognitivos para

alcançar metas de aprendizagem (sistema de controle e regulação do funcionamento cognitivo); e a função de promover um *conhecimento metacognitivo* (sistema de reflexão ou *metaconhecimento* sobre os próprios processos e produtos do sistema cognitivo). Entende-se que esses sentidos e funções, relacionados à aprendizagem, permitem uma transposição para o processo de ensinar (que certamente não se dissocia do processo de “aprender”), pois o professor também deve estar intencionalmente atento ao conhecimento e à educação, aos conteúdos, aos processos e, sensivelmente, aos alunos; deve refletir sobre o seu fazer pedagógico, aprendendo ao ensinar, como destacou Paulo Freire, e utilizando, intencionalmente, os seus próprios processos afetivo-cognitivos para alcançar metas para a aprendizagem dos alunos.

2.4.2 Da dimensão inconsciente para a intencionalidade da consciência: o papel da vontade

Uma perspectiva que considera o papel da *consciência* (e, conseqüentemente), portanto, envolve também a ideia de *inconsciente*, não pode deixar de trazer às reflexões a visão de um dos maiores estudiosos nesse campo: Sigmund Freud.

Em suas pesquisas sobre a vida mental, ou psique humana, como função de um aparelho psíquico, Freud (1975) constitui três áreas de ação psíquica, às quais denominou: *id*, *ego* e *superego*. Essas áreas de ação psíquica estão relacionadas às qualidades dos processos psíquicos – *consciente*, *inconsciente* e *pré-consciente* –, e constituem a vida mental no aparelho psíquico. Para Freud (1975), a consciência é um estado altamente fugaz; assim, aquilo que é consciente só o é por um momento. Deste modo, a consciência não é o centro do nosso psiquismo, não reina soberana sobre a nossa vontade. Freud nos apresenta que não somos os “senhores em nossa própria casa” (KUPFER, 1989, p. 52). Já o inconsciente é tudo o mais que é psíquico, é a qualidade principal do *id* e é manifestado através dos sintomas (neuroses), dos sonhos, lapsos, atos falhos e pela própria linguagem, que compromete o indivíduo em um limite que ultrapassa sua consciência. Freud

destaca que os lapsos, assim como os sonhos e os sintomas, são momentos privilegiados de emergência do inconsciente, tendo sido através deles que deduziu a sua existência (KUPFER, 1989). Segundo a autora, a ideia de que existem ideias inconscientes não é uma invenção freudiana, mas a formulação de um sistema chamado *inconsciente* é, sim, freudiana. Finalmente, o pré-consciente é tudo o que for inconsciente, mas capaz de se tornar facilmente consciente, que pode ser lembrado sem qualquer assistência de nossa parte; que corresponde à qualidade do ego, mediante influências do mundo externo (KLOEPPEL, 2012, não publicado).

Em “Sobre la Psicología del Escolar” (1914), Freud (1968) discorreu sobre a importância do professor para o processo educativo, uma vez que vale muito mais aquilo que ele é e representa para a criança, do que propriamente o conhecimento que ele transmite. Ao falar de seu reencontro com um velho professor de escola, Freud (1968) argumenta ser difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre ele e seus colegas (da escola) e teve mais importância, foi o interesse pelas ciências que lhes eram ensinadas ou a personalidade de seus professores. “[...] trata-se daquilo que o professor representa do ponto de vista inconsciente para o aluno e vice-versa [...]. As ideias de Freud, pontuadas nesse texto de 1914, levam-nos a pensar sobre os motivos que fazem a criança apaixonar-se pelo conhecimento. Certamente estão além do conhecimento propriamente dito.” (ALVES; SOMMERHALDER, 2010, p. 3).

Nesse sentido, o trabalho de Barbosa (2009) investigou, justamente, representações de crianças sobre a relação afetiva com seus professores, buscando apresentar uma contribuição sobre o que alimenta o desejo de aprender no educando. A autora, a partir de uma abordagem predominantemente psicanalítica no estudo, concluiu que o desejo da criança de aprender sustenta-se primeiramente em sua constituição como sujeito humano desejante por saber; mas, em grande parte, na *possibilidade de confiar no professor* e supor que ele sabe; e, ainda, na percepção, provavelmente inconsciente, de que o professor suporta o lugar que lhe é dado na relação transferencial com o aprendiz. Assim sendo, *é contagiado pelo desejo que o professor lhe transmite*, e quando se vê suficientemente

reconhecido como sujeito no olhar daquele que elegeu como mestre, pode posteriormente diferenciar-se dele em sua singularidade, apropriando-se do saber: construindo seu próprio conhecimento e ocupando, no mundo, seu lugar de sujeito.

No entanto, apesar do presente estudo apresentar brevemente a preocupação de Freud com este assunto, é importante salientar que nesse momento não há a pretensão de aprofundar aspectos específicos da teoria psicanalítica. Mas, somente, de explorar a possibilidade de algo que está (ou pode estar) no plano inconsciente passar a ser consciente por meio da *vontade* – pois, de acordo com uma das acepções da palavra, inconsciência refere-se ao que é “[...] feito de forma mecânica, irrefletida, sem a intervenção consciente da vontade; automaticidade.” (HOUAISS, 2009). Sobre o papel da vontade é fundamental retomar o pensamento de Schopenhauer para quem, conforme apresentado na contribuição dos filósofos que embasam a presente pesquisa e, especialmente a *Afetividade Ampliada*, a vontade é essencial para o movimento da vida, considerada por ele como elemento fundamental para o sentido das coisas e do mundo.

Nessa mesma direção, destaca-se o pensamento de Vygotsky que também dá ênfase ao papel da vontade como função psicológica que potencializa as demais funções, destacando a consciência como componente mais elevado na hierarquia das funções psicológicas humanas (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). As funções psicológicas superiores, principal objeto do interesse de Vygotsky, referem-se a processos voluntários, ações conscientes e mecanismos intencionais (idem, p. 79), os quais estão inter-relacionados. Note-se que as palavras *voluntários* (atos que dependem da vontade, da volição), *conscientes* e *intencionais* articulam-se para representar a perspectiva proposta por Vygotsky. Essa mesma articulação é o que se propõe aqui e, por isso, já se apresentou destaque aos termos consciência e intencionalidade, acrescentando-se agora o papel essencial da vontade na dinâmica psicológica. Dessa perspectiva, enfatiza-se o papel inicialmente social, interpsicológico em sua construção, para depois esta se constituir intrapsicologicamente. “Nesse sentido, o sentimento, o pensamento e a

vontade – que formam a tríplice natureza social da consciência – são historicamente constituídos no contexto ideológico, psicológico e cultural, considerando o biologicamente constituído.” (MOLON, 2003, p. 94, *apud* LOOS; SANT’ANA, 2007, p. 14-15).

Tal abordagem social da consciência – que integra pensamento, sentimento e vontade – caracteriza a ideia central de uma *tomada de consciência*, por envolver pilares que se interdependem para mobilizar a ação do sujeito. No foco do presente estudo, para que essa *tomada de consciência* dos educadores possa se refletir nas interações no ambiente escolar, a *vontade* torna-se a força interior essencial para que aquilo que se encontra em um estágio inconsciente passe a se constituir intencionalmente consciente. Fala-se aqui no papel da vontade (que etimologicamente significa *ato de querer, desejar*) sem desconsiderar o papel das necessidades e motivos, também destacados por Vygotsky, e que, da mesma forma, são determinantes para a ação do sujeito no mundo. Ambos são formadores de sentido para o indivíduo (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 246-247) e se constituem em suas naturezas racionais e emocionais, reciprocamente. Todavia, o que se busca nesta reflexão, ao dar ênfase ao papel da vontade – como categoria fundamental –, é um sentido maior para as interações no ambiente escolar; como já enfatizado, por meio da intencionalidade da consciência, e não pelo “dever querer”, como salientou Schopenhauer. É dessa vontade (“livre”) que, mesmo considerando os interferentes sociais e culturais que modelam sua manifestação, é *subjetiva* e *objetiva* ao mesmo tempo – e é dela que se trata aqui, como impulsionadora essencial para o movimento de cada pessoa na realidade, para a construção de uma visão ampliada sobre o mundo e a verdadeira coexistência Eu-Outro.

Nessa mesma perspectiva, a *Afetividade Ampliada* que, como premissa, destaca a indissociável relação entre cognição e afeto para a formação da consciência plena, pauta-se em uma ideia de consciência “[...] como ato de aspiração do sujeito cognoscente: tanto psiquicamente, quanto ética e moralmente, como criticamente.” (SANT’ANA, 2006, p. 42). Entendendo aqui que esse “sujeito cognoscente” pode ser qualquer um de nós, sujeitos que

aprendem: seja um pesquisador, um aluno da educação básica ou superior; e, no caso desta investigação, o professor em um processo dinâmico de desenvolvimento.

Morin (2010a, p. 262) também menciona a consciência-de-si, que emerge somente nos indivíduos, mas também a consciência da realidade, do mundo, dos fenômenos, salientando a urgência de se ter uma *ciência com consciência* e uma *consciência com ciência*, reciprocamente. Fala de uma urgência “em conhecer o conhecimento”, enfatizando que: “A consciência, emergência final, é o que existe de mais frágil e, simultaneamente, de mais precioso.” (MORIN, 2010b, p. 232). Essa frágil e preciosa “consciência” citada por Morin configura-se, essencialmente, em sua concepção de ser humano, de existência e de mundo, destacando que o verdadeiro aprendizado da vida está na consciência da “plenitude de si e na qualidade poética da existência, porque viver exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas.” (MORIN, 2003, p. 54). Com isso, defende a “formação de uma consciência humanística e ética de pertencer à espécie humana, que só pode ser completa com a consciência do caráter matricial da Terra para a vida, e da vida para a humanidade.” (MORIN, 2003, p. 39).

Nesse sentido, também a *Afetividade Ampliada* busca contribuir para a construção de uma consciência intencional de si, do outro e de pertencimento à sociedade, à natureza e ao universo, mediante relações verdadeiramente alteras (plenas de alteridade). Da mesma forma, o despertar para uma consciência intencional sobre o *conhecimento pertinente* a que se refere Morin (2010 b), um conhecimento que sabe situar-se no contexto e no conjunto ao qual está articulado, e que constitui, fundamentalmente, o conhecimento a ser priorizado em todas as iniciativas em educação, em todos os níveis de ensino. E, conforme já destacado, que considere uma ideia de *consciência plena* (SANT’ANA, 2006) como ato de aspiração do sujeito cognoscente envolvendo aspectos psíquicos, éticos, morais, afetivos; enfim, o Ser, considerado multidimensionalmente.

Concluindo, a construção da *consciência plena*, com base em Rousseau (2004), tem um significado especial para o desenvolvimento do *Professor Afetivamente Ampliado*, pois esta expressão pressupõe um professor também em desenvolvimento de sua consciência plena: “Podemos, até, dizer que é um processo evolutivo, de uma não-consciência para uma consciência estabelecida, que falta apenas aprimorar, já que precisa germinar junto com a bondade original inerente ao ser humano.” (SANT’ANA, 2006, p. 24-25). Assim sendo, um “Professor Afetivamente Ampliado” é também um “*Professor de Consciência Plena*”, em construção, como também um “*Professor de Linguagem Ampliada*”.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo procurou-se organizar as informações relacionadas à metodologia da pesquisa empírica, de maneira a favorecer um a construção de um panorama que integre as bases teóricas, os instrumentos e os procedimentos adotados para a coleta de dados.

1 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) constitui-se como principal referencial teórico-metodológico da investigação aqui relatada. Nesse sentido, a pesquisa empírica baseou-se, principalmente, nos fundamentos dessa teoria, em especial no que tange às categorias que compõem a Célula Psíquica (*identidade, self, alteridade e resiliência ampliada*), as quais se configuraram – metodologicamente – como eixos de análise, seguidos de indicadores que foram interpretados à luz dos pressupostos da própria teoria.

Além do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, a pesquisa contou com embasamento – quanto às concepções de metodologia científica disponíveis na literatura – de estudos de Sampieri, Collado e Lucio (2006). De acordo com esses estudos, diferentes correntes de pensamento (empirismo, materialismo dialético, positivismo, fenomenologia e estruturalismo) deram origem a diferentes caminhos na busca do conhecimento. Devido às diferentes premissas que as sustentam, desde a segunda metade do século XX, essas correntes foram polarizadas em dois enfoques principais: o enfoque quantitativo e o enfoque qualitativo de pesquisa. Segundo os autores mencionados, o *enfoque quantitativo* teve origem na obra de Auguste Comte (1798-1857) e Émile Durkheim (1858-1917), que consideravam que o estudo dos fenômenos sociais deve ser científico, sustentando que todas as coisas ou fenômenos podem ser medidos. Já o *enfoque qualitativo*, que teve origem em outro pioneiro das ciências sociais, Max Weber (1864-1920), tendo este introduzido o termo *Verstehen* no aporte científico, que significa “entendimento”, “compreensão”. Este autor reconhece que, além da descrição

e da medição de variáveis sociais, devem ser considerados os significados subjetivos e o entendimento do contexto no qual ocorre o fenômeno.

Tendo em vista tais concepções, a presente pesquisa adotou o modelo *integrado, multimodal, ou misto* de pesquisa como método, por este corresponder à “integração ou combinação entre os enfoques qualitativo e quantitativo” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 18). Esse modelo permitiu encaminhar enfoques mais específicos de acordo com cada um dos instrumentos de coleta de dados, mas, sempre de maneira complementar. Entende-se que essas abordagens – quantitativa e qualitativa – não têm exatamente o mesmo campo de ação, pois, conforme Bardin (2011), a pesquisa quantitativa obtém dados descritivos por meio de um conjunto de métodos estatísticos e a pesquisa qualitativa “corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável [...]” (BARDIN, 2011, p. 145). Para o tratamento das informações de cunho qualitativo, este estudo adotou a sequência proposta por Bardin (2011) no que se refere à organização dos dados coletados, conforme as etapas descritas pela autora: *pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação* (BARDIN, 2011, p. 125). Assim sendo, considerou-se essencial para o delineamento da pesquisa empírica a adoção integrada de ambos os enfoques, buscando-se articular as informações oriundas das duas naturezas.

Acrescenta-se, ainda, às bases da concepção metodológica dessa investigação, a contribuição significativa de Luna (1996), quando este destaca que o sentido da palavra *metodologia* tem variado ao longo dos anos e ressalta que mais importante que as conotações que possam ser atribuídas ao termo, são as transformações que sofreu seu *status* dentro do cenário da ciência:

De fato, reconhecesse, hoje, que a metodologia não tem status próprio, precisando ser definida em um contexto teórico-metodológico. Em outras palavras, abandonou-se (ou, vem se abandonando) a ideia de que faça qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos. [...]. Neste contexto, o papel do pesquisador passa a ser o de um intérprete da

realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica. (LUNA, 1996, p. 14).

A partir destas considerações, o autor demonstra que a expectativa em relação à pesquisa é a de que o “pesquisador seja capaz de demonstrar – segundo critérios públicos e convincentes – que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente²⁹.” (IDEM).

Nesse prisma, é importante ressaltar que a metodologia de pesquisa adotada nesta investigação buscou, sobretudo, levantar parâmetros que podem contribuir para uma visão de desenvolvimento pessoal e profissional do professor à luz do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* – o que aqui se denominou “Um Professor Afetivamente Ampliado”. Este professor, em resumo, constitui-se por meio da busca constante do aprimoramento de todas as suas dimensões psíquicas e busca de melhoria na qualidade das interações no ambiente educativo.

2 UNIVERSO E PARTICIPANTES DE PESQUISA

O estudo foi realizado em duas Escolas Municipais de Curitiba, Estado do Paraná, sendo uma escola localizada em um bairro mais central do município e outra em uma região mais periférica, situada em uma comunidade menos favorecida economicamente. A adoção da participação de duas escolas com realidades distintas como campo de pesquisa não teve a perspectiva de estabelecer comparativos entre elas, mas, simplesmente, de diversificar o universo a ser pesquisado. Portanto, não haverá distinção (nem mesmo identificação) entre as escolas na apresentação dos resultados.

2.1 Caracterização geral do ambiente escolar

Muito embora não se pretenda identificar cada escola, como destacado, acima, considerou-se importante fornecer breves informações que contribuam

²⁹ O autor defende um compromisso social do pesquisador em sua atividade científica, mas ressalta que a história da ciência vem mostrando que seria ingênuo cobrar de todas as pesquisas, o tempo todo, uma aplicação social imediata.

para caracterizar os ambientes em que a investigação foi realizada, tanto no que se refere ao espaço físico quanto humano. Para tanto, serão apresentados, de maneira geral, os dados oficiais que se referem aos aspectos da qualidade do trabalho pedagógico de cada instituição. O propósito principal é contextualizar e ampliar a análise dos resultados a ser apresentada no Capítulo III.

No que se refere ao aspecto físico, as escolas pesquisadas diferenciavam-se, mais acentuadamente, em seu espaço externo – áreas de esporte e pátio de recreio -, sendo que em uma das escolas observou-se um maior/melhor espaço para essas atividades. As salas de aula e demais ambientes internos (sala de professores, biblioteca, direção, secretaria, etc.) pode-se dizer que se assemelhavam em sua aparência.

Já no que tange aos fatores humanos, desde os primeiros contatos, percebeu-se uma aproximação – relacionamento mais próximo e trabalho em equipe – maior entre o grupo de professoras de uma das escolas pesquisadas em relação à outra, bem como desse grupo com a direção da escola.

Finalmente, os ambientes escolares aqui focados caracterizam-se por apresentar realidades distintas no que concerne aos índices de desempenho educacional nas séries iniciais das instituições na educação brasileira atual, conforme os resultados do IDEB (Índice da Educação Básica), realizado pelo Ministério da Educação desde 2005. Analisando-se, previamente, os dados publicados, percebeu-se um histórico de desempenho superior à meta em todos os anos de avaliação do IDEB em uma das escolas, enquanto em outra o índice mostrou-se ainda inferior à meta prevista até o momento atual.

2.2 Participantes da Pesquisa

Como sinalizado no item anterior, a pesquisa teve como participantes professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I – sendo uma de 1º, uma de 2º e uma de 3º ano de cada escola –, totalizando seis professoras, com idades variando entre 29 e 49 anos. Assim como se optou por proceder em relação às escolas, as professoras também não serão identificadas neste relato; quando necessário serão utilizados nomes fictícios, com a finalidade de preservar seu anonimato. O objetivo do estudo não foi o de comparar as

professoras participantes, mas o de realizar uma análise global dos resultados obtidos por meio da aplicação dos variados instrumentos de coleta, visando à caracterização do grupo como um todo.

Da mesma forma, as informações serão apresentadas considerando que todos os sujeitos de pesquisa são professoras do ciclo I, Ensino Fundamental I; assim, em nenhuma das análises serão mencionados os anos em que lecionam, mantendo-se anônimo cada participante.

A escolha dos participantes da pesquisa teve como critério o interesse particular da pesquisadora por *professores alfabetizadores*, ou, *formalmente alfabetizadores*, mesmo que se acredite que alfabetização é um processo que se desenvolve antes, durante e depois do Ciclo I; portanto, todos os educadores têm, em algum nível, responsabilidade com a aquisição da leitura e escrita formal, autônoma e competente dos alunos. Esta escolha se deu pela valorização da importância dessa etapa da escolarização, considerando-a fundamental para o pleno desenvolvimento acadêmico e humano em qualquer sistema educacional.

3 CONDUTA ÉTICA DA PESQUISA

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná³⁰, que aceitou os procedimentos e instrumentos a serem utilizados na pesquisa uma vez que estes garantem a preservação da integridade dos sujeitos pesquisados, conforme documento intitulado *Parecer Consubstanciado do CEP* (Anexo 1). A coleta de dados primou pela clareza e transparência de informações, conforme apresentado no documento *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo 2), elaborado pela pesquisadora com base nas orientações do Comitê de Ética. Esse documento foi assinado pelas participantes após a exposição dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos e instrumentos que seriam

³⁰ Pesquisa de acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Saúde da UFPR, aprovada no dia 11 de setembro de 2013, sob o Registro nº 399.112/CEP e CAAE nº 17100113.0.0000.0102.

empregados, além do compromisso de retornar e divulgar os resultados obtidos.

4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa empírica foi desenvolvida com a aplicação de vários instrumentos de coleta e observação do ambiente ensino-aprendizagem. A combinação de instrumentos configurou um delineamento misto de pesquisa, com enfoques quantitativo e qualitativo, conforme apresentado a seguir:

4.1 Escalas Padronizadas

4.1.1 Escala Rosenberg de Autoestima (ROSENBERG, 1991; traduzida por LOOS, 2003) (Anexo 3)

De acordo com Rosenberg (1965), autor da escala, a *autoestima* é entendida como “[...] um conjunto de sentimentos e pensamentos do indivíduo sobre seu próprio valor, competência e adequação, que se reflete em uma atitude positiva ou negativa em relação a si mesmo.” (ROSENBERG, 1965, *apud* SBICIGO; BANDEIRA; DELL’AGLIO, 2010, p. 395); ou seja, refere-se ao grau de satisfação do sujeito consigo mesmo. Nessa perspectiva, a mensuração da autoestima tem sido mundialmente realizada por meio de sua escala – *Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)* – (originalmente de 1965), conceitualizada pelo autor como um instrumento *unidimensional* capaz de classificar o nível de autoestima em baixo, médio e alto (SBICIGO; BANDEIRA; DELL’AGLIO, 2010, p. 396), que correspondem a:

- *Baixa autoestima* – expressa-se pelo sentimento de incompetência, inadequação e incapacidade de enfrentar desafios;
- *Média autoestima* – é caracterizada pela oscilação do indivíduo entre o sentimento de aprovação e rejeição de si;
- *Alta autoestima* – consiste no autojulgamento de valor, confiança e competência.”

Com o fim de chegar a essa classificação, a escala é composta por 10 itens que avaliam a atitude positiva e negativa em relação a si mesmo, já que “[...] a

autoestima do sujeito reflete o grau de satisfação que tem consigo mesmo e o valor que atribui ao seu 'eu'" (PALUDO, 2013, p. 110). Apresentam-se dois exemplos de itens desta escala:

Item 1

1) Acho que tenho tanto valor quanto outras pessoas que eu conheço.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

Item 3

3) Muitas vezes eu acho que sou um fracasso.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

Como observado no exemplo acima, para cada um dos itens o sujeito pesquisado tem quatro opções de resposta, sendo estas: "discordo totalmente", "discordo", "concordo" "concordo totalmente". Portanto, a pontuação em cada item da escala varia entre 1 e 4 pontos, conforme apresentado no quadro de pontuação (Quadro 2) abaixo:

QUADRO 2: PONTUAÇÃO DA ESCALA ROSENBERG DE AUTOESTIMA

ITENS	PONTUAÇÃO CONFORME AS OPÇÕES DE RESPOSTA
1, 2, 4, 6, 7	discordo totalmente = 1; discordo = 2; concordo = 3; concordo totalmente = 4
3, 5, 8, 9, 10	discordo totalmente = 4; discordo = 3; concordo = 2; concordo totalmente = 1

Desta forma, de acordo com o escore obtido nesta escala (somatório geral de pontos), a pontuação para cada nível de autoestima pode se situar entre 10 e 40, organizado nas faixas de autoestima *baixa* (até 20 pontos), *média* (entre 21 e 30 pontos) e *alta* (entre 31 e 40 pontos), como se observa no Quadro 3, mostrado abaixo:

QUADRO 3: CLASSIFICAÇÃO DOS ESCORES OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES NA ESCALA DE AUTOESTIMA

Participante / Indicador	Autoestima (10-40)
Negativo / Baixo	10 a 20
Mediano / Média	21 a 30
Positivo / Alta	31 40

4.1.2 Escala de Resiliência (WAGNILD, YOUNG, 1993; adaptada por PESCE *et al*, 2005) (Anexo 4)

Ainda dentro do enfoque quantitativo da pesquisa, a coleta de dados contou com um instrumento que é considerado o primeiro a ser desenvolvido para a mensuração direta da resiliência: a *Escala de Resiliência* (WAGNILD; YOUNG, 1993, *apud* DABUL, 2012). A Escala de Resiliência, desenvolvida por Wagnild e Young (1993), e traduzida e adaptada por Pesce *et al* (2005), é também considerada, atualmente, um dos poucos instrumentos usados para medir níveis de adaptação psicossocial positiva frente a eventos de vida. Sobre a tradução da escala, PESCE *et al* (2005) salientam:

Optou-se pela conservação dos 25 itens originais, buscando mantê-los em seus sentidos originais. Alguns itens da escala proposta por Wagnild & Young foram considerados de difícil tradução, por possuírem termos e expressões não comuns. Dois itens em especial foram mais discutidos entre os profissionais responsáveis pelo processo de adaptação da escala, exigindo um esforço maior de compreensão. Na versão-síntese proposta, o item 7, originalmente elaborado como “I usually take things in stride”, foi representado por “eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação”; o item 12, formulado originalmente como “I take things one day at a time”, foi transformado em “eu faço as coisas um dia de cada vez”. Uma outra questão dividiu a equipe por causa da interpretação positiva dada pelos autores: “I seldom wonder what the point of all is” (item 11), traduzida como “eu raramente penso sobre o objetivo das coisas”. Esses obstáculos refletem tanto as dificuldades de se lidar com um conceito pouco explorado, quanto as diferenças culturais. (PESCE *et al*, 2005, p. 440).

Conforme apontado no trecho acima, a Escala de Resiliência possui 25 itens, para os quais cada sujeito pesquisado deve graduar, em uma escala de 1 a 7, seu nível de discordância ou concordância com a afirmativa apresentada. O grau 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e, no outro extremo, o grau 7 corresponde a “Concordo Totalmente”, como pode ser visualizado no modelo abaixo:

QUADRO 4: EXEMPLOS DE ITENS E DE ATRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO NA ESCALA DE RESILIÊNCIA

	DISCORDO			NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO		
	Totalmente	Muito	Pouco		Pouco	Muito	Totalmente
1. Quando eu faço planos, eu os levo até o fim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra.	1	2	3	4	5	6	7

Portanto, obtêm-se o nível de resiliência do respondente através da soma de todos os pontos marcados; assim, o escore geral sempre variará entre 25 e 175 pontos. De acordo com WAGNILD (2009 *apud* DABUL, 2012), resultados maiores que 145 indicam resiliência alta a muito alta; no intervalo 116 – 145, indicam resiliência moderadamente baixa a moderadamente alta; e, por fim, resultados entre 25 – 115 indicam baixa resiliência. Tais valores podem ser identificados no quadro abaixo:

QUADRO 5: NÍVEIS DE RESILIÊNCIA

<i>Muito Baixo</i>	<i>Baixo</i>	<i>Moderadamente Baixo</i>	<i>Moderadamente Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Muito Alto</i>
25 - 100	101- 115	116 - 130	131 - 145	145 - 160	161 - 175

Fonte: Wagnild (2011), *apud* Dabul (2012).

Para fins de análise na presente pesquisa, optou-se por não aprofundar a consideração da escala no que se refere a suas subescalas (dimensões de análise). Apenas a soma da pontuação obtida nos itens respondidos, isto é, o escore total foi utilizado como índice de resiliência do grupo de professoras pesquisadas, conforme será demonstrado na apresentação dos resultados, no Capítulo III.

4.2 Instrumentos com Enfoque Qualitativo

Os instrumentos qualitativos tiveram por finalidade investigar aspectos sobre como as professoras veem a si mesmas e como percebem que os outros as veem; ainda, como percebem o outro (em sentido ampliado), incluindo aspectos de seu olhar sobre o conhecimento e a educação. Ou seja, tais instrumentos objetivaram contribuir, mais especificamente, para a análise das interações no ambiente escolar.

4.2.1 Entrevista individual semiestruturada (Anexo 5)

A entrevista individual teve como propósito levar as professoras a falarem um pouco sobre si mesmas – “olharem um pouco, intencionalmente, para si mesmas” –, sobre sua escolha profissional e suas interações com os outros. Para tanto, foram desenvolvidas questões tais como as exemplificadas abaixo:

- a) *Suponhamos que você tenha de se descrever para uma pessoa que não a conhece. Que qualidades e defeitos você mencionaria?*
- b) *Como você se vê/percebe/sente enquanto professora/profissional? E como pessoa?*
- c) *E como você define a sua relação com os familiares de seus alunos?*

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e videogravadas, com autorização das participantes, com fins de facilitar a recuperação e sistematização dos dados.

4.2.2 Expressões incompletas (Anexo 7)

O instrumento intitulado *Expressões Incompletas* foi desenvolvido especificamente para o presente estudo, com o objetivo de entrecruzar dados levantados também na entrevista – mas, neste caso, com a perspectiva de que as participantes completassem ideias já iniciadas nas frases apresentadas e deixassem também um registro escrito (não apenas verbal e comportamental). Algumas das expressões, em articulação com questões apresentadas na entrevista, são aqui exemplificadas:

“Toda pessoa tem **qualidades e defeitos**. A qualidade que mais me orgulho de ter é _____ e o defeito que mais me incomoda é _____.”

“Acho que **meus alunos** pensam sobre mim que _____ e esperam que eu _____.”

“Acho que os **gestores da escola** pensam sobre mim que _____ e esperam que eu _____.”

4.2.3 Dinâmica de grupo (Anexo 6)

Além dos instrumentos qualitativos de aplicação individual, foi também desenvolvida, especificamente para a presente pesquisa, uma *Dinâmica de Grupo*, que teve por objetivo coletar dados referentes à leitura de mundo, de educação e noções sobre a ideia de afetividade. Adicionalmente, buscou-se coletar dados em relação às categorias psicológicas articuladas pelo Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), em especial, quanto ao *self*, à alteridade e à resiliência ampliada. A aplicação deste instrumento envolveu as três professoras de cada escola, juntas, sendo que as sentenças deveriam ser debatidas e, assim, as respostas seriam construídas coletivamente. As questões que nortearam essa dinâmica seguem abaixo:

QUADRO 6: QUESTÕES DA DINÂMICA DE GRUPO

QUESTÕES DA DINÂMICA:
✓ Quando vejo meus alunos desinteressados eu costumo...
✓ A escola é responsável pelo desenvolvimento dos alunos? De que forma?
✓ A relação que eu estabeleço entre vínculos afetivos e o interesse e desempenho dos meus alunos é ...
✓ O que é conhecimento?
✓ Felicidade é....
✓ Minha turma fica agitada quando..... e eu.....

É importante destacar que os instrumentos qualitativos, apresentados acima, – *Dinâmica de Grupo*, *Entrevista Semiestruturada* e *Expressões Incompletas* – tiveram como objetivo investigar a *percepção* que os sujeitos da pesquisa têm: sobre *si mesmos* (qualidades, defeitos, anseios, perspectivas);

sobre *sua capacidade criativa e seus recursos internos* em diferentes situações na vida e em sua atuação profissional, na escola; sobre a *qualidade de suas interações* no ambiente escolar, com os alunos, seus familiares, colegas e gestores; e, com vistas a complementar as informações, sobre algumas de suas visões de *mundo e educação*.

Em síntese, buscou-se analisar o olhar que as professoras pesquisadas têm de si mesmas, de sua profissão, “do outro”, do universo ao seu redor e, essencialmente, como sentem/percebem/analisa as interações que vivenciam no ambiente escolar.

4.2.4 Observação do ambiente ensino-aprendizagem (Anexo 8)

Em paralelo à aplicação dos instrumentos até aqui descritos – individualmente ou em grupo – a pesquisadora realizou um conjunto de observações de situações no ambiente de sala de aula, analisando as interações das professoras especialmente com os alunos. O objetivo foi o de observar um pouco do dia a dia com seus alunos, preferencialmente em atividades rotineiras, sem a interferência de eventos como a preparação para festividades escolares, outras visitas em sala, etc. O roteiro de observação foi desenvolvido para esta pesquisa na forma de um documento que serviu como quadro de registro – processual – dos três momentos de observação *in loco*. O modelo de registro (que consta em anexo, como sinalizado acima) contribuiu com indicadores significativos para os aspectos essenciais que a pesquisa se propôs a investigar. Entre os indicadores, estavam, por exemplo:

- a) Sobre o *Self* – *verbalizações espontâneas (autenticidade); iniciativa; autoconfiança; emocionalidade; motivação*.
- b) Sobre a *Resiliência Ampliada* – *autorregulação em situações de agitação e conflito em sala de aula; iniciativas criativas diante de situações adversas (diversas) com os alunos; gestão da turma (“domínio”)*.

4.2.5 Diário de bordo

Desde o início da pesquisa empírica foi apresentada às professoras a proposta de se construir um registro espontâneo sobre a experiência de participarem da pesquisa, bem como, se assim desejassem, sobre suas próprias vivências como educadoras: angústias, alegrias, expectativas, frustrações, sonhos, etc. A esse registro deu-se o nome de *Diário de Bordo*. Como estímulo à construção do diário, a pesquisadora entregou um caderno encapado com uma paisagem de campo, praia ou montanha, para que cada professora escolhesse a gravura que mais agradasse, como também uma caneta colorida. Mas a orientação foi a de que poderiam fazer uso de qualquer material ou forma de expressão para tal registro.

4.2.6 Estudo Piloto

Salienta-se que foi realizado um estudo piloto com os instrumentos não padronizados – *Entrevista Semiestruturada e Expressões Incompletas* – com a finalidade de verificar se estes atenderiam aos objetivos de pesquisa. Do referido estudo piloto participou uma professora de uma das instituições de ensino pesquisadas, porém que não estava entre os sujeitos que participariam do estudo propriamente dito, a qual contribuiu para o refinamento de algumas questões no processo de validação destes instrumentos.

4.2.7 Etapas da Coleta de Dados

Apresenta-se, a seguir, um quadro-resumo com o cronograma e as etapas da coleta nas duas instituições de ensino participantes do estudo:

QUADRO 7: ETAPAS DA COLETA DE DADOS

ETAPAS	DATAS / PERÍODOS	INSTRUMENTOS/ PROCEDIMENTOS	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES
1º	Final de março/2013	Busca de adesão	Contato com escolas (conversa com direção e/ou coordenação pedagógica, professoras)
2º	Setembro/2013	Apresentação da pesquisa aos professores	Reunião com os sujeitos da pesquisa para explicar todas as etapas e montar um cronograma. Apresentação da proposta do Diário de Bordo.
3º	Setembro/2013	Dinâmica de grupo.	Coleta em grupo, em forma de debate, videogravada – as professoras sorteavam frases (perguntas e expressões-chave), respondendo ou completando uma ideia, oralmente, de acordo com suas opiniões, criatividade, depoimentos pessoais e/ou profissionais.
4º	Setembro/2013	Escalas padronizadas. Entrevista com os professores e Expressões incompletas.	Aplicação das escalas de autoestima e resiliência. Entrevista semiestruturada (videografada); aplicação de formulário que contém expressões incompletas.
5º	Setembro a novembro / 2013	Observação do ambiente ensino-aprendizagem	Acompanhamento em sala de aula

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1 ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

O objetivo da diversidade de instrumentos adotada nesta investigação foi o de procurar levantar dados sobre aspectos psicológicos dos professores – a partir dos *eixos de análise* (categorias que constituem a psique) conforme o STAA: **identidade** (quem sou); **self** (recursos do “eu”: crenças sobre si mesmo e sobre o mundo); **resiliência ampliada** (capacidade criativa de enfrentamento das situações); **alteridade** (qualidade das interações) –, articuladamente, ou seja, com o menor risco possível de interpretações excessivamente parciais. Essa articulação, ou interdependência, entre os eixos de análise evidenciou-se nas questões abordadas pelos instrumentos, como em diferentes questões abertas ou expressões e ideias a serem completadas. Por exemplo, buscou-se levantar dados sobre *resiliência ampliada* – o que envolveu informações levantadas através da escala padronizada, mas, também, de instrumentos de caráter qualitativo, dados estes que se buscou entrecruzar. Por outro lado, ainda para exemplificar o aspecto da articulação, variadas questões forneceram dados para analisar concomitantemente *resiliência ampliada* e *alteridade* em um mesmo instrumento.

Nesse campo do texto apresenta-se a descrição de cada etapa da coleta de dados – ou seja, como se desenvolveu a aplicação dos instrumentos e procedimentos – com ênfase na busca de uma participação autêntica das professoras durante a coleta. Em outras palavras, o enfoque principal dessa primeira parte do relato sobre os resultados está em, conforme observado pela pesquisadora, compartilhar como transcorreu a aplicação dos instrumentos e procedimentos, tanto individuais quanto coletivos. Não será apresentada nesse item, ainda, a análise dos *resultados* propriamente ditos obtidos com cada instrumento e/ou procedimento, pois tal análise terá como parâmetros os eixos (categorias) do STAA; sendo, portanto, tratada no item seguinte.

Antes de apresentar esse tipo de dados ressalta-se que, desde o início das atividades que envolveram a etapa de coleta, tanto as gestoras quanto as professoras convidadas a participar da investigação foram muito receptivas, em ambas as escolas que compuseram o universo pesquisado. É importante, da mesma forma, destacar neste registro o quanto essa postura, que se estendeu para as demais pessoas do ambiente escolar, foi significativa e positiva para a realização da coleta.

1.1 Procedimentos Aplicados Coletivamente

As ações que corresponderam a momentos conjuntos com o grupo de professoras de cada escola foram apenas duas: a reunião para orientações gerais e montagem do cronograma; e, posteriormente, a aplicação da Dinâmica de Grupo, conforme descrito a seguir.

1.1.1 Reunião com os sujeitos de pesquisa

Em cada escola realizou-se uma breve reunião com o objetivo de explicar às professoras, em linhas gerais, os procedimentos de pesquisa e agendar as datas possíveis para a aplicação dos instrumentos de coleta, isto é, a montagem do cronograma de coleta de dados. Em uma das escolas a reunião seguiu a programação prevista – quanto à adesão, data e horários combinados –, permitindo que fossem organizadas, com objetividade, as etapas da coleta. Na outra escola houve a necessidade de reagendar, devido à ausência de uma professora. De qualquer modo, este procedimento ocorreu sem transtornos em ambas as escolas e, mais uma vez, destaca-se a postura receptiva e bastante amigável com que a pesquisadora foi recebida pelos dois grupos. Mesmo assim, a viabilização de datas não foi muito simples, devido à necessidade de se conciliar alguns horários para as atividades em grupo que necessitavam das três professoras de cada escola juntas. Nesse momento, também, as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) e, ainda, foi apresentada a proposta do Diário de Bordo – a qual não pareceu muito bem aceita, pois imediatamente as professoras argumentaram a falta de tempo para qualquer atividade extra, devido às

demandas das tarefas docentes. Apesar disso, mostraram-se agradecidas ao receberem o caderno e a caneta que lhes foi entregue.

Após este encontro, iniciou-se a fase de aplicação dos instrumentos de pesquisa empírica, sobre a qual serão tecidos comentários na sequência.

1.1.2 Aplicação da dinâmica de grupo

Apesar de não corresponder à ideia inicial, a dinâmica de grupo foi aplicada antes de qualquer outro instrumento, em virtude dos horários de permanência³¹ das professoras de ambas as escolas. As dinâmicas aplicadas em cada escola foram registradas em vídeo (videogravadas) e tiveram um tempo de duração que variou entre sete e quatorze minutos. Como foi o primeiro encontro formal, no início as professoras das duas escolas mostravam-se pouco à vontade (talvez, também, devido ao registro ser videogravado); mas, com o andamento da dinâmica, a participação foi ficando mais espontânea.

Uma de cada vez, as professoras sortearam uma das questões (já apresentadas no capítulo anterior e, também, nos Anexos) e todas responderam aleatoriamente – não necessariamente a professora que sorteou a frase falava primeiro; ou seja, as respostas foram apresentadas de maneira (e em ordem) espontânea por cada professora. Destaca-se que a *Dinâmica de Grupo* constituiu-se como um instrumento muito rico no processo de coleta de dados, em especial por ser um único momento em que o trabalho – considerando a aplicação de um instrumento e não a reunião inicial – foi realizada com as três professoras de cada escola, juntas. Essa oportunidade permitiu que fossem observadas, mesmo que informalmente, algumas interações importantes entre elas, evidenciando certa cumplicidade entre algumas professoras; convergências e divergências de posicionamentos, certamente; mas, sobretudo, um respeito mútuo entre todas as professoras, em ambas as escolas. Um dos aspectos mais significativos foi a própria fluidez que se instaurou espontaneamente durante a atividade, uma vez que as

³¹ Nas escolas da Rede Municipal de Curitiba, uma vez por semana, as professoras possuem um período sem atividades letivas (com os alunos) para que possam participar de cursos de formação continuada, fazer planejamentos, trocas de experiências com os colegas, etc.

professoras iam respondendo às questões e complementando as ideias, pensamentos, opiniões, umas das outras.

Ao final da proposta foi possível perceber que o grupo estava descontraído, “falante” e, sobretudo, mais tranquilo para a realização das etapas posteriores a serem aplicadas individualmente.

1.2 Procedimentos Aplicados Individualmente

Conforme apresentado no capítulo anterior, com exceção da *Dinâmica de Grupo* e da reunião inicial, os demais instrumentos e procedimentos foram aplicados de maneira individual. Devido à necessidade de aproveitar o tempo em que as professoras estariam sem atividades com os alunos – por estes estarem em aulas com outros professores (Artes, Educação Física, Ciências, Música) –, em alguns casos chegou-se a aplicar todos os instrumentos que envolviam registros escritos na mesma ocasião. Inclusive, houve mais de uma situação em que a entrevista (também videogravada) foi aplicada nesses mesmos momentos.

1.2.1 Escala Rosenberg de Autoestima e Escala de Resiliência: algumas considerações

Tanto a *Escala de Autoestima* (Anexo 3), quanto a *Escala de Resiliência* (Anexo 4), foram aplicadas em um mesmo encontro com cada professora nas duas escolas, sendo que os instrumentos foram preenchidos um em seguida ao outro. A pesquisadora entregou, primeiramente, a Escala de Autoestima a qual não apresentou dificuldade de preenchimento por parte dos sujeitos pesquisados. Na sequência, foi entregue a Escala de Resiliência e foi possível perceber um pouco de indecisão durante o preenchimento de algumas questões. Também se salienta que este correspondia a um dos instrumentos que continha mais itens a serem preenchidos. A referida escala solicitava, ao final do registro, que o pesquisado marcasse o tempo que levou para completá-la e nas duas escolas as professoras levaram entre cinco e nove minutos para finalizar o trabalho.

Como essas escalas correspondem a um instrumento de coleta padronizado, ou seja, conta com procedimentos de análise já “institucionalizados”, reconhecidos pela comunidade científica, apresenta-se abaixo, brevemente, os resultados de cada uma delas dentro desses padrões. Chama-se a atenção para o registro individual de cada professora – com nomes fictícios – somente nesses relatos, justamente para ilustrar a coleta por meio desses instrumentos, conforme seu modo previamente determinado de aplicação.

Sobretudo, é fundamental destacar que o que se está sendo considerado para os propósitos dessa análise são os resultados extraídos da média do grupo de professoras, em ambos os instrumentos. Desta forma, os comentários apresentados nas análises correspondem ao grupo como um todo, conforme enfatizado ao longo deste estudo. Posteriormente, na sequência da discussão dos resultados da pesquisa os resultados demonstrados a partir desses instrumentos foram articulados com os demais na análise por categorias, o que será apresentado mais adiante.

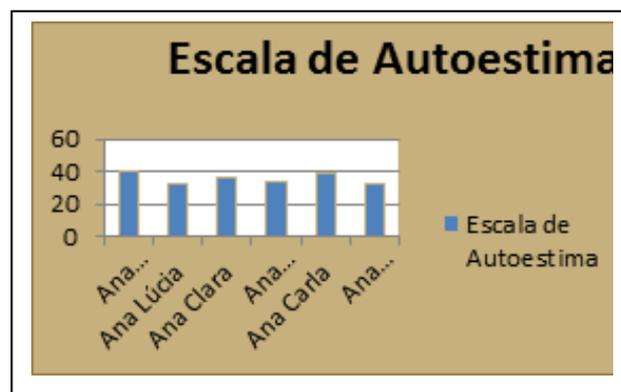
1.2.2 Resultados obtidos com a aplicação da Escala de Autoestima

De acordo com a organização desta escala, a pontuação total indicativa da autoestima do participante pode variar entre 10 e 40 pontos, podendo ser classificada na faixa de autoestima *baixa* (até 20 pontos), autoestima *média* (entre 21 e 30 pontos) e *alta* (entre 31 e 40 pontos). Assim sendo, pode-se visualizar abaixo como o grupo se apresentou conforme os critérios estabelecidos pelo instrumento (lembrando que aparecem apenas pseudônimos):

QUADRO 08: NÍVEL DE AUTOESTIMA DOS PARTICIPANTES

ESCALA DE AUTOESTIMA	
PARTICIPANTES / INDICADOR	ESCORE TOTAL (10-40)
Ana Beatriz	40
Ana Lúcia	32
Ana Clara	36
Ana Maria	33
Ana Carla	39
Ana Cláudia	32
Escore Máximo Possível	40
Escore Mínimo Possível	10
Maior Escore do Grupo	40
Menor Escore do Grupo	32
Escore Médio do Grupo	35,33...

FIGURA 3: GRÁFICO REPRESENTATIVO DOS ESCORES OBTIDOS PELO GRUPO NA ESCALA DE AUTOESTIMA



Observando-se os dados apresentados no quadro e no gráfico acima, é possível constatar que, de acordo com a Escala Rosenberg de Autoestima, **o grupo de professoras pesquisadas apresenta um nível considerado alto de autoestima**, pois todas as professoras obtiveram entre 31 e 40 pontos, conforme escore determinado por esse instrumento.

1.2.3 Resultados obtidos com a aplicação da Escala de Resiliência

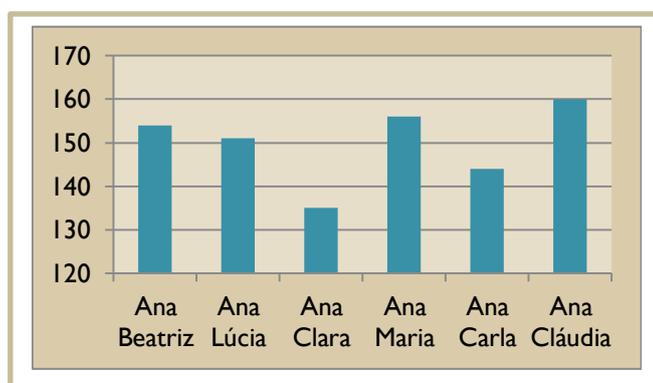
A Escala de Resiliência foi analisada de acordo com os escores obtidos pelos participantes, os quais podem ser classificados de acordo com a seguinte escala de pontuação: *Muito baixo* (25-100); *Baixo* (101-115); *Moderadamente Baixo* (116-130); *Moderadamente Alto* (131-145); *Alto* (145 – 160); *Muito Alto* (161-175).

Diante dessas informações, analisou-se o desempenho das professoras chegando-se aos seguintes níveis, conforme o Quadro 12 e a Figura 4, apresentados abaixo:

QUADRO 09: NÍVEL DE RESILIÊNCIA DOS PARTICIPANTES

PARTICIPANTE S/ INDICADOR	ESCORE TOTAL	NÍVEL DE RESILIÊNCIA
Ana Beatriz	154	Alto
Ana Lúcia	151	Alto
Ana Clara	135	Moderadamente Alto
Ana Maria	156	Alto
Ana Carla	144	Moderadamente Alto
Ana Cláudia	160	Alto
ESCORE MÁXIMO POSSÍVEL	175	_____
ESCORE MÍNIMO POSSÍVEL	25	_____
MAIOR ESCORE DO GRUPO	160	_____
MENOR ESCORE DO GRUPO	135	_____
ESCORE MÉDIO DO GRUPO	150	Alto

FIGURA 4: GRÁFICO REPRESENTATIVO DOS ESCORES OBTIDOS PELO GRUPO NA ESCALA DE RESILIÊNCIA



Como os dados demonstram, as professoras pesquisadas não apresentaram o mais alto nível de resiliência da escala utilizada – determinado como nível “muito alto”. No entanto, de um modo geral, identificou-se **no grupo de professoras um nível considerado alto de resiliência.**

Conforme já enfatizado, os dados obtidos por meio dessas duas escalas – autoestima e resiliência –, assim como os registros escritos e verbais, coletados com os instrumentos qualitativos, serão tratados e entrecruzados à luz das categorias da Célula Psíquica do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, o que possibilitará ressignificá-los. Tal procedimento será demonstrado na seção seguinte.

1.2.4. Entrevista Semiestruturada e Expressões Incompletas

Os instrumentos de cunho qualitativo – *Entrevista Semiestruturada e Expressões Incompletas* (e ainda a Dinâmica de Grupo, conforme já apresentado) – tiveram como objetivo investigar a percepção que os sujeitos da pesquisa têm: sobre si mesmos (qualidades, defeitos, anseios, perspectivas) – denotando aspectos identitários; sobre sua capacidade criativa e seus recursos internos em diferentes situações na vida e em sua atuação profissional, na escola – denotando recursos do *self* e indicadores de resiliência; sobre a qualidade de suas interações no ambiente escolar, com os alunos, seus familiares, colegas e gestores – denotando indicativos da qualidade de suas interações (alteridade). Em paralelo, buscou-se fazer emergir algumas de suas visões de mundo, mais propriamente relacionadas ao que vivenciam na educação: o olhar que as professoras pesquisadas têm de sua profissão, “do outro”, do universo ao seu redor e, essencialmente, como sentem/percebem/analisa as interações no ambiente escolar.

Para tanto, as questões foram elaboradas de maneira a permitir o cruzamento de algumas respostas, com o intuito de verificar se uma mesma questão, apresentada de formas diferentes, obteria respostas e posicionamentos coerentes entre si.

Assim como ocorreu com a dinâmica de grupo, a entrevista iniciou com as professoras um pouco inibidas, provavelmente por conta de se tratar de um registro videogravado. Porém, em pouco tempo, elas foram se “soltando” e verbalizando seus sentimentos, seus posicionamentos críticos, sua visão sobre si mesmo e outros, sobre o mundo ao seu redor. Em alguns momentos foram externalizadas até mesmo emotividades muito fortes, por parte de algumas professoras.

1.2.5 Observação do ambiente ensino-aprendizagem

A intenção inicial era de que a observação em sala de aula ocorresse paralelamente à aplicação dos demais instrumentos, mas essa proposta não foi possível de ser realizada justamente por conta da rotina escolar no período, tanto das professoras quanto de seus alunos. A realidade é que, além dos horários em que as turmas estavam com outros professores, existiram muitas

atividades com os alunos que não correspondiam à rotina normal, fugindo do propósito fundamental deste procedimento que era o de observar situações daquelas professoras na rotina diária com seus alunos, sem a interferência de eventos extraordinários. Assim, o acompanhamento em sala de aula acabou se estendendo em algumas turmas e foi além do tempo previsto para a coleta dentro da sala de aula; tendo em vista, ainda, a existência de feriados no período. Mesmo assim, observou-se o ambiente ensino-aprendizagem em três momentos distintos, em dias e horários diferentes, com certo espaçamento de tempo, conforme a proposta original. Nesses momentos, a pesquisadora não realizou intervenções, tampouco qualquer tipo de comentário sobre a condução da aula por parte de cada professora.

O roteiro de observação (Anexo 8) desenvolvido para esta parte da pesquisa, de acordo com os eixos de análise (categorias) propostas pelo STAA, teve como intuito apenas orientar a observação e traçar indicadores significativos a serem articulados com os demais instrumentos/procedimentos de coleta. Os aspectos que direcionaram a observação do ambiente ensino-aprendizagem constituíram-se, assim, como *indicadores* que se relacionam diretamente aos *campos de análise* que emergiram de cada *eixo (categorias) de investigação* de acordo com o STAA. Esses indicadores permitiram o levantamento de dados que se articulam com o que se buscou com os demais procedimentos e instrumentos aplicados, mas, neste caso, tomando por base o “olhar” da pesquisadora para os sujeitos de pesquisa, em atividade de observação.

Dentro deste contexto, os dados levantados a partir dessas observações foram entrecruzados com as análises de cada eixo e serão apresentados em articulação com a análise das categorias, concluindo este capítulo.

1.2.6 Diário de Bordo

Em se tratando de um registro espontâneo a ser feito pelas professoras durante o processo de coleta de dados – de maneira transversal –, esse instrumento não foi “cobrado” (no sentido estrito) ao final da coleta. A pesquisadora apenas conversou com cada uma das professoras para saber se

alguém havia feito algum registro no caderno que foi entregue a elas, ou valendo-se de qualquer outra forma de expressão, como também foi sugerido. Ao final do processo de coleta, apenas uma das professoras devolveu o caderno com breves registros que buscavam traduzir um pouco de seus sentimentos e emoções em relação ao dia a dia com os alunos. Como não houve mais participações, esse instrumento não será articulado aos demais na análise final. Contudo, é importante salientar que a pesquisadora deixou as professoras muito à vontade para essa tarefa, justamente por conhecer a dinâmica diária de sala de aula e demais atividades inerentes à profissão de educador que, muitas vezes, inviabilizam outras ações. As professoras justificaram-se exatamente neste sentido.

2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS COM BASE NAS DIMENSÕES E CATEGORIAS DO STAA

As análises que seguem constituem a essência deste estudo, já que apresentam e discutem os resultados dos dados coletados com base nas categorias psicológicas articuladas pelo Sistema Teórico da Afetividade Ampliada – *Identidade, Self, Resiliência Ampliada e Alteridade* – perspectiva que corresponde ao objetivo principal da investigação, fornecendo parâmetros para a construção da noção de um “Professor Afetivamente Ampliado”. Salienta-se que a análise dos dados será apresentada com enfoques por categoria apenas para se ter maior clareza e objetividade na apresentação das informações; no entanto, as interdependências e complementaridades entre estas serão sinalizadas e salientadas, buscando-se um entendimento mais dinâmico, integralizador e totalizante do educador, o que constitui exatamente o foco da presente pesquisa.

Conforme já anteriormente mencionado, a análise apresentada a seguir terá como referência o grupo de professoras como um todo, com comentários e registros individuais, mas sem nenhuma forma de identificação, nem mesmo entre escolas. Apenas na discussão geral, a caracterização do ambiente escolar será considerada para a articulação entre alguns dados relevantes.

Essa postura justifica-se tendo em vista a perspectiva de investigar o *Professor Afetivamente Ampliado*, analisando psicologicamente as interações no ambiente escolar, uma vez que o objetivo do trabalho é mais amplo e dinâmico, e não pretende realizar análises comparativas entre os participantes da pesquisa.

Na estrutura metodológica do estudo, as categorias do STAA constituíram-se como *Eixos de Investigação*, sendo que cada eixo gerou indicadores denominados *Campos de Análise*. A estruturação final é, desse modo, representada no quadro a seguir:

QUADRO 10: DIMENSÕES, EIXOS E CAMPOS DE ANÁLISE

DIMENSÕES	CATEGORIAS / EIXOS	CAMPOS DE ANÁLISE
CONFIGURATIVA	IDENTIDADE	- <i>Como eu me vejo</i> - <i>Como os outros me veem</i>
RECURSIVA	SELF	- <i>Crenças autorreferenciadas (autoestima, autoconceito, autoconfiança)</i> - <i>Postura nas interações</i>
CRIATIVA	RESILIÊNCIA AMPLIADA	- <i>Enfrentamento nas interações do contexto escolar: situações com os alunos</i>
MODULADORA	ALTERIDADE	- <i>Interações com os alunos</i> - <i>Interações com familiares dos alunos</i> - <i>Interações com colegas e gestores da escola</i> - <i>Interações com o mundo: visão de conhecimento e educação</i>

É muito importante ressaltar que os *eixos* analisados, bem como seus respectivos *campos*, partiram de informações coletadas com mais de um instrumento, mesclando-se os instrumentos de enfoque qualitativo e quantitativo.

Para uma compreensão mais clara da estrutura adotada para a apresentação e análises que se seguem, a partir dos *eixos* (categorias articuladas pelo STAA), as informações em cada um destes *campos* serão apresentadas conforme a seguinte organização, em subitens:

- **1º Instrumentos e/ou Procedimentos** selecionados para as análises, contendo os registros dos dados conforme a coleta, sem inferências. Ou seja, os dados passaram apenas por uma pré-análise de maneira a serem organizados em categorias, mas são mostrados, primeiramente, sem elaborações posteriores;
- **2º Quadros com composições** pontuais coerentes com cada eixo, campos de análise e suas articulações teóricas, o que conduz aos resultados, propriamente ditos.

Segue, portanto, o que se considerou de maior relevância dentre o material obtido, de acordo com cada eixo:

2.1 IDENTIDADE

EIXO: **Identidade**

CAMPOS DE ANÁLISE: Como eu me vejo; Como os outros me veem.

Para a análise do eixo *Identidade* – campo de análise *Como eu me vejo* – considerou-se a visão das professoras sobre si mesmas, em diferentes interações (como elas percebem a si próprias, nas interações com os outros, com o mundo). Assim, para fins desta análise, foram selecionados alguns depoimentos, coletados por meio da **Entrevista Semiestruturada**, e alguns registros do instrumento **Expressões Incompletas**, entrecruzando-os com

algumas **Observações** realizadas pela pesquisadora no ambiente ensino-aprendizagem.

Apenas nesse primeiro eixo e campo de análise, a apresentação dos dados está organizada por depoimentos (orais) e registros (escritos) dos mesmos sujeitos, por se tratar da análise da identidade manifestada pelos seus próprios pontos de vista. Ou seja, apesar de não haver identificação, neste caso considerou-se importante analisar as percepções de si mesmas a partir de questões similares que as professoras expressaram tanto oralmente quanto por escrito.

2.1.1 Instrumentos e Procedimentos

CAMPO DE ANÁLISE: Como eu me vejo

Os depoimentos e registros que se seguem são oriundos da **Entrevista** e das **Expressões Incompletas**, especificamente no que se refere às questões:

Depoimentos - questão da Entrevista: *Suponhamos que você tenha de se descrever para uma pessoa que não o conhece. Que qualidades e defeitos você mencionaria?*

Registros - questão do instrumento “Expressões Incompletas”: *Toda pessoa tem qualidades e defeitos. A qualidade que mais me orgulho de ter é e o defeito que mais me incomoda é*

Depoimento 1 - *Eu mencionaria que eu sou uma pessoa ativa, uma pessoa que vai ajudar. E os meus defeitos, entre todos os muitos, é..., às vezes, eu quero fazer algo tão perfeito, tão perfeito, que acaba se tornando algo ruim, acaba se tornando um defeito, eu vejo. Outra coisa que eu não consigo esconder que eu não gosto (não gostar) quando alguém pega aquela função para fazer e não faz, isso me deixa profundamente irritada e eu julgo isso um defeito meu. Eu não consigo disfarçar que eu não gostei daquilo.*

Registro 1 - Toda pessoa tem qualidades e defeitos. A qualidade que mais me orgulho de ter é determinação e o defeito que mais me incomoda é ter dificuldade de aceitar 'aqueles' que podem fazer algo e não o fazem.

Depoimento 2 - Eu diria que sou uma pessoa responsável, trabalhadeira, acho que é isso, né? Qualidade... E defeito, acho que por ser assim meio quieta, tímida, meio reservada.

Registro 2 - Toda pessoa tem qualidades e defeitos. A qualidade que mais me orgulho de ter é responsabilidade e o defeito que mais me incomoda é timidez.

Depoimento 3 - Eu diria que eu corro atrás do que eu quero. Então, se eu coloco alguma coisa na cabeça, eu corro atrás, mas não passando por cima dos outros, de acordo com minhas possibilidades. E defeitos, por conta de correr atrás, eu acho que sou muito ansiosa e isso me incomoda.

Registro 3 - Toda pessoa tem qualidades e defeitos. A qualidade que mais me orgulho de ter é batalhadora e o defeito que mais me incomoda é ansiedade.

Depoimento 4 - Defeito, eu acho que é a minha timidez, sempre sofri muito com isso. Na faculdade, quando chegava a hora de fazer trabalho em grupo, eu começava a tremer [...], mas com as crianças eu não tenho isso. Quando eu era criança, eu era uma jacuzinha do sítio, mas eu já evoluí muito. E qualidade, é a paciência, eu evito um monte entrar em confusão, discutir, mesmo na vida particular, pessoal.

Registro 4 - Toda pessoa tem qualidades e defeitos. A qualidade que mais me orgulho de ter é paciente e o defeito que mais me incomoda é timidez.

Depoimento 5 - *Qualidade eu acho que é ser uma pessoa falante com quem eu tenho bastante intimidade, não sou uma pessoa quieta falo até demais. Sou uma pessoa alegre, gosto de encarar desafios, não sou de desistir. Defeitos, todo mundo tem um monte, difícil é reconhecer os defeitos. Talvez querer ser perfeccionista demais, querer tudo muito certinho e nesse mundo de hoje, a gente querer ser muito perfeito até atrapalha um pouco.*

Registro 5 - *Toda pessoa tem qualidades e defeitos. A qualidade que mais me orgulho de ter é ser responsável e o defeito que mais me incomoda é ser emotiva demais.*

Depoimento 6 - *Qualidades... é sempre mais difícil, para mim; defeitos eu consigo achar rápido. Defeitos: primeiro que eu sou muito teimosa (dizem as pessoas, né? Eu não me acho, rs rs), e eu sou insegura, em alguns aspectos, e tenho vergonha, tipo timidez, assim..., para estar falando agora eu já devo estar roxa, aqui. Mas eu sou tímida, eu tenho vergonha [...]. Agora, qualidade... É ruim, eu odeio achar qualidades, a gente sempre fala as mesmas, mas... a gente sabe que tem qualidades mas, mais pelo que as pessoas falam de você e você acha realmente que você é. Mas essa autoavaliação é difícil, né? Deixa eu ver, a ‘...’ (referindo-se à colega, outra professora) é uma pessoa criativa, eu acho que já ‘tô’ perdendo um pouco, acho que estou precisando forçar bastante. Ah! Acho que sou uma pessoa boa, uma pessoa alegre. Eu não gosto de ficar achando o lado ruim das coisas, acho que a vida é mais fácil. Acho que é isso, acho que eu levo a vida mais light, mais na alegria!*

Registro 6 - *Toda pessoa tem qualidades e defeitos. A qualidade que mais me orgulho de ter é alegria e o defeito que mais me incomoda é timidez.*

CAMPO DE ANÁLISE: Como os outros me veem

Em articulação com alguns dos registros já apresentados, as análises neste o campo basearam-se, exclusivamente, no instrumento **Expressões Incompletas**, que levantou informações mais pontuais sobre como as

professoras percebem que os “outros” (alunos, familiares e colegas do ambiente escolar) as veem. Na apresentação das informações que se seguem, para cada item serão relacionados os respectivos registros de cada professora, sendo apresentados um abaixo do outro, sequencialmente.

Acho que os familiares dos meus alunos pensam sobre mim que...

- ✓ *Sou uma professora dedicada, responsável e muito inteligente.*
- ✓ *Sou uma profissional empenhada e dedicada no que faço.*
- ✓ *Sou uma professora dedicada.*
- ✓ *Que estou aqui para ensinar seus filhos.*
- ✓ *Sou mandona.*
- ✓ *Sou uma professora exigente.*

Acho que meus colegas pensam sobre mim que...

- ✓ *Sou séria, mas que sempre podem contar comigo.*
- ✓ *Sou dedicada nas coisas que faço.*
- ✓ *Sou uma pessoa legal.*
- ✓ *Sou uma pessoa responsável e bem reservada.*
- ✓ *Sou fechada.*
- ✓ *Sou uma colega bacana.*

Acho que os gestores da escola pensam sobre mim que...

- ✓ *Sou responsável e que levo meu trabalho a sério.*
- ✓ *Sou capaz de exercer a minha profissão com dedicação.*
- ✓ *Sou uma boa professora.*
- ✓ *Eu vou desenvolver um bom trabalho.*
- ✓ *Sou competente.*
- ✓ *Sou uma boa profissional.*

2.1.2 Análises do Eixo Identidade

CAMPO DE ANÁLISE: COMO EU ME VEJO

Inicialmente identificou-se, nos depoimentos orais, certa relutância no grupo quando as participantes foram solicitadas que falassem sobre “si mesmas”, em relação às qualidades e defeitos que atribuem a si próprias. Mais de uma professora não se mostrou muito à vontade para falar sobre suas qualidades e uma das professoras salientou que “*essa autoavaliação é difícil*”. Uma das professoras sinalizou que é difícil admitir defeitos, mesmo afirmando saber que “*todo mundo tem um monte*”. De qualquer forma, verificou-se, entre as qualidades que identificaram em si mesmas, uma frequência maior de atributos relacionados à ideia de desempenho ou competência – *ter responsabilidade, ser ativa, encarar desafios, ser batalhadora ou “trabalhadeira”* – que pode referir-se tanto ao sucesso profissional quanto pessoal.

Entre as características identificadas mais fortemente como **qualidades** pelo próprio grupo, destacaram-se a **determinação e a responsabilidade**, que infere-se como habilidades mais facilmente identificáveis no campo profissional. Outras características apareceram com menor intensidade e podem ser reconhecidas tanto nas dimensões pessoais quanto no âmbito profissional: **ser uma pessoa boa, alegre, ter paciência**.

Quanto aos **defeitos**, destacaram-se o **perfeccionismo e a timidez** como características marcantes no grupo, de acordo com a própria percepção que as professoras manifestaram sobre si mesmas.

Chama-se a atenção para a observação de uma das professoras, ao registrar que o defeito que mais a incomoda é “*ser emotiva demais*”, pois é uma afirmação que permite muitas inquietações – questionamentos sobre o que a professora entende por *emotividade*, por exemplo –, pertinentes às reflexões mais significativas desta investigação, especialmente sobre as concepções que comumente se tem em relação à *razão* e à *emoção*. Esta questão será retomada nas considerações finais desse relato.

Outro depoimento a ser considerado como exemplo de uma das premissas de

base desta investigação é o que se refere ao papel do “outro” na constituição do “eu”, representando uma visão de si mesmo balizada pelo olhar do outro: “[...] *A gente sabe que tem qualidades, mas mais pelo que as pessoas falam de você e você acha realmente que você é [...]*”. Comentários desse tipo possuem grande valor, ainda, para a análise do campo seguinte, justamente por abordar, a partir dos instrumentos aplicados, como as professoras pensam que os outros as percebem.

CAMPO DE ANÁLISE: COMO OS OUTROS ME VEEM

A partir do depoimento anterior, retoma-se a premissa demonstrada na apresentação da Célula Psíquica de que a *Identidade*, fundamentalmente, representa a “membrana”, o contato com o mundo externo ou, como destacado por Moreno (1997), pode ser considerada a parte tangível do “eu”; ainda, “aquilo que eu sou para o outro, o que é percebido em mim” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d). Portanto, identificou-se, em mais de um dos depoimentos coletados, a tendência em se “definir” (descrever) tendo como indicador de *qualidades* e *defeitos* o que é externalizado verbalmente pelas pessoas; mais provavelmente as de convívio próximo.

Com a análise dos registros em que as professoras manifestaram percepções em relação a como outros adultos que configuram o ambiente escolar – familiares dos alunos, gestores e demais colegas da instituição – as veem, observou-se que, em sua maioria, elas entendem que os familiares de seus alunos as consideram como dedicadas, responsáveis (novamente aparecendo em suas percepções de si mesmas). Também chamou atenção a percepção de duas professoras relacionadas a uma possível avaliação de sua personalidade por parte dos familiares, em especial, como “mandona” e exigente. Ou seja, infere-se que para os familiares da amostra pesquisada, de acordo com a percepção das professoras, prevalece o vínculo institucional e, neste, sua suposta atuação como alguém competente naquilo que faz (dedicadas e responsáveis; e mesmo a percepção de “exigência” pode ser, no

contexto em questão, algo considerado positivo), não aparecendo em seus depoimentos relações de cunho pessoal.

Já em relação aos colegas da instituição escolar, evidenciou-se uma diversidade maior de respostas, que passaram, novamente, por critérios que envolvem apenas o convívio profissional – *“séria, mas sempre podem contar comigo; dedicada; responsável e bem reservada; fechada”* – com maior frequência do que sobre aspectos como *“sou uma pessoa legal, bacana”*.

Na perspectiva das professoras sobre a visão dos gestores da escola em relação a cada uma delas nenhuma característica deixou de ser acentuadamente relacionada ao desempenho profissional. Não apareceram, portanto, qualificações que demonstrassem algum vínculo mais próximo entre as professoras pesquisadas e os gestores das escolas.

Complementando as apreciações sobre a *identidade* dos sujeitos da pesquisa, apresenta-se uma *articulação entre o olhar das professoras sobre si mesmas* e sua identidade *a partir do olhar da pesquisadora*, o que foi possibilitado pela observação do ambiente ensino-aprendizagem em seu cotidiano. Durante esse procedimento registraram-se percepções, à luz das categorias psicológicas do STAA, as quais serão apresentadas por meio do entrecruzamento com as apreciações das professoras. O que se evidenciou nessa análise comparativa foi, justamente, que *o que é percebido* (o que é observável, identificável nesse “eu” por parte do “outro”) nem sempre combina com *o que a pessoa atribui a si mesma*. Por exemplo, foi observada certa postura mais “fechada” nas atitudes de mais de uma dentre as professoras, as quais se definiram como pessoas com grande desenvoltura. Da mesma forma, a característica de timidez, tão fortemente presente nesse grupo em suas próprias descrições, de um modo geral não se refletia na relação com os alunos, e isso não foi apontado por quase nenhuma delas.

É importante destacar que tal observação não desconsidera o fato de que qualquer pessoa pode apresentar características de timidez dependendo do contexto em que está atuando. Ou seja, a diferença entre *ser* ou *estar* tímido é uma questão a ser levada em conta, mas o que se observou na presente análise é que todas as professoras (foram quatro em um grupo de

seis) que se consideraram tímidas, classificando essa característica como sendo seu maior defeito e não especificando situações (ou momentos de vida) em que este atributo poderia aparecer, não apresentaram tal característica no ambiente de sala de aula, de acordo com as observações da pesquisadora. Em outras palavras, as professoras que se julgam tímidas não mencionaram que, talvez, não o seriam em sala de aula, não trazendo à tona qualquer tipo de reflexão quanto a possíveis variações em seu “grau de timidez”.

Entretanto, é importante considerar o fato de o período de observação corresponder a um tempo relativamente breve para uma verificação mais aprofundada. De uma maneira geral evidenciou-se coerência entre as apreciações do grupo sobre si mesmo e as observadas pela pesquisadora (com pequenas exceções, como no exemplo da timidez), em especial quanto à responsabilidade e seriedade com a prática docente.

Como características acentuadas no grupo – caracterizando a identidade da amostra em questão –, portanto, destacou-se a dificuldade para falar sobre suas qualidades e a frequência com que a característica de timidez prevaleceu, enquanto qualificação negativa, na percepção que as professoras apresentaram de si mesmas.

Também, percebeu-se que qualquer tipo de menção a vínculos afetivos (mesmo no sentido mais comum do termo) não apareceu na relação das professoras com os adultos que envolvem suas interações no ambiente escolar. Vale lembrar que a *Identidade* de cada pessoa é alimentada, constituída, pelos recursos disponibilizados pelo *Self*, bem como a maneira como os mesmos são “aproveitados” nas interações. O *self* é a categoria analisada a seguir.

2.2 SELF

EIXO: **Self**

CAMPOS DE ANÁLISE: Crenças autorreferenciadas (autoestima, autoconceito, autoconfiança); Postura nas interações.

De acordo com os pressupostos do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, considerando a estrutura da Célula Psíquica proposta por essa teoria, o *Self* é constituído pelas crenças que os sujeitos têm sobre si mesmos (suas *crenças autorreferenciadas* – autoestima, autoconceito e autoconfiança) e o seu conhecimento de mundo, sendo que estes constituem grande parte dos recursos psicológicos do *Ser*. Nesse sentido, foram selecionados alguns depoimentos (coletados com os mesmos instrumentos utilizados na análise do eixo *Identidade*) pertinentes aos campos de análise desse eixo. Sobretudo, é comum que alguns indicadores de Identidade e *Self* se confundam; por exemplo, os qualificadores do autoconceito. Portanto, as análises que já apareceram no eixo identidade não se repetirão aqui e vice-versa, pois a perspectiva dessas análises é a de articulação e complementaridade, conforme já salientado.

No presente caso a análise baseia-se, fundamentalmente, nas crenças autorreferenciadas do sujeito. Como os próprios nomes sugerem (**autoestima, autoconceito e autoconfiança**) são crenças que constituem as percepções que os sujeitos têm de si mesmo – “autorreferências” – e que têm o papel de lhe dar parâmetros quanto à valoração que atribui a si próprio em relação as demais aspectos do mundo.

As informações a serem apresentadas a seguir baseiam-se apenas em apreciações das próprias professoras e não em inferências da pesquisadora, sendo que a *autoestima* foi acessada, principalmente, pelo instrumento *Escala Rosenberg de Autoestima*, cujos resultados gerais foram apresentados na análise da aplicação dos instrumentos, no tópico anterior. Os mesmos serão aqui retomados com o intuito de articulação com as demais crenças autorreferenciadas e dados coletados com outros instrumentos. De acordo com a escala utilizada, o grupo de professoras pesquisadas foi considerado como possuindo **alto nível de autoestima**, pois o escore médio do grupo foi de 35, o que corresponde ao nível máximo para essa escala (que pode variar entre 31 e 40 pontos). Além deste indicador, questões relacionadas à autoestima das professoras pesquisadas emergem de seus depoimentos, a partir de outras referências mencionadas por elas. Dentre esses aspectos, observou-se que as

professoras se reconhecem como batalhadoras e responsáveis; ou seja, demonstram estima elevada em relação às qualificações que, de um modo geral, podem ser consideradas positivas para a sua atuação profissional. Outros adjetivos citados pelas professoras e que constituem suas crenças autorreferenciadas serão demonstrados a seguir.

2.2.1 Instrumentos e Procedimentos

CAMPO DE ANÁLISE: Crenças Autorreferenciadas

Da aplicação dos instrumentos *Escala de Autoestima*, *Expressões Incompletas* e *Entrevista* emergiram informações sobre aspectos psicológicos importantes que compõem o *Self*: o **Autoconceito**, a **Autoestima** e a **Autoconfiança**. Podem-se observar as seguintes qualificações que as professoras atribuíram a si mesmas:

Registro escrito (Expressões Incompletas) – ***Se tivesse de escolher três adjetivos que mais combinam comigo, escolheria dizer que sou uma pessoa...***

- ✓ *Amiga e batalhadora.*
- ✓ *Organizada e responsável.*
- ✓ *Divertida, falante e meiga.*
- ✓ *Querida, amiga e batalhadora.*
- ✓ *Alegre, espontânea e dedicada.*
- ✓ *Animada, amiga e persistente.*

Para essa análise, realizou-se o entrecruzamento com uma das questões da entrevista, já apontada no eixo identidade - campo “como eu me vejo”. Assim sendo, a questão ***Suponhamos que você tenha de se descrever para uma pessoa que não o conhece. Que qualidades e defeitos você mencionaria?*** trouxe as seguintes autodescrições (defeitos e qualidades) em maior número verbalizadas pelas professoras:

- ✓ Responsável;

- ✓ Trabalhadeira;
- ✓ Excessivamente tímida;
- ✓ Ansiosa;
- ✓ Perfeccionista;
- ✓ Alegre.

Da mesma forma que percepções sobre o autoconceito das professoras emergiram de uma das questões da entrevista, selecionou-se outra das perguntas deste instrumento para a análise de indicativos acerca de sua autoconfiança: **Como você lida com dificuldades e/ou conflitos tanto na vida profissional quanto em sua vida pessoal?**

Considera-se que essa questão representou uma possibilidade de coletar informações sobre a postura diante de situações na vida profissional e pessoal que demandam recursos importantes do *self*. Tais qualificativos remetem, ao mesmo tempo, indicativos também concernentes ao Eixo Resiliência Ampliada, conforme sugerem os comentários que se seguem:

- ✓ *Na parte profissional, quando você tem conflitos, mas você tem apoio – como eu tive apoio de uma situação que aconteceu – é mais fácil de você lidar. A minha questão pessoal e profissional é a mesma coisa, essa questão do “ser aceita”.*
- ✓ *A vida profissional agora eu tento evitar levar para casa. Há um tempo, logo no começo do meu casamento, eu contava, falava... Até que um dia meu marido disse: Puxa, você fala muito da escola, eu não tô lá. E é verdade, mesmo. Então eu procuro, né, é um treino, não é fácil, procuro contar as coisas legais que aconteceram, os fatos engraçados, ou os fatos que até me entristeceram, mas em menor quantidade do que antes. Divido bastante com os meus pais, os meus pais são muito próximos de mim, então, converso muito com eles as questões profissionais, questões pessoais. Com o meu marido também, com uma ou duas amigas, aquelas com quem eu posso contar mesmo, com os meus irmãos.*

- ✓ *Graças a Deus amadureci! Antes eu só chorava, fiz tratamento e depois que eu saí... me dei alta [rsrs], me vejo mais forte. Pouco Choro! Eu era muito chorona, primeiro chorava para depois ver o que fazia... Procuo pensar que amanhã é outro dia e vamos ver o que acontece... Tem que correr atrás!*
- ✓ *É difícil lidar com essas situações, conflitos... Mas eu acredito que tudo é aprendizado pra gente estar crescendo e evoluindo. Então eu tento lidar da melhor forma possível mas, claro, a gente é ser humano. Às vezes a gente também falha, mas não sei, eu tento ter calma, paciência, esperar um tempo. Dar tempo pro tempo, pras coisas irem acontecendo gradativamente e irem melhorando.*
- ✓ *Procuo manter a calma, ter paciência, compreender, tentar compreender. Acho que dessa maneira.*
- ✓ *Eu faço de tudo pra superar. Rever a situação porque, de imediato, a gente vê só o lado da gente; a gente explode às vezes... Eu procuro superar o que aconteceu. Eu não fico remoendo, remoendo, remoendo, chorando dez anos por uma coisa que aconteceu. Procuo superar!*

CAMPO DE ANÁLISE: Postura nas interações

Este campo de análise baseou-se, especialmente, nos registros coletados em outra das questões da entrevista e na análise dos indicadores que guiaram a pesquisadora nas observações do ambiente ensino-aprendizagem. É importante mencionar que as análises que envolvem as interações do professor no ambiente escolar serão apresentadas com maior detalhamento no Eixo Alteridade. Portanto, selecionou-se para este campo e eixo indicadores específicos sobre as interações com os alunos que demandam senso de confiança em seus parâmetros de ação e de interação, recurso importante presente no *self*. Assim, a análise da postura a partir desta perspectiva incluiu toda a amostra, sendo que aqui, novamente, foram selecionados alguns extratos de depoimentos das professoras participantes como representativos de tal aspecto em análise:

Entrevista: Quanto à sua relação com seus alunos, você se definiria com qual (ais) das características, a seguir, ou nenhuma?

Depoimento 1

Autoritária – em alguns momentos, você acaba tendo que ser autoritária até para contornar alguma situação.

Exigente – ai, bastante: letra, cadeira, arruma acento, porque eu penso que eu posso estar contribuindo para algo. Futuramente eles vão ser exigidos: no trabalho, na empresa que forma, na vida.

Paciente – um pouco, às vezes eu penso que eu poderia ser mais paciente, mais tolerante.

Nervosa – com as crianças só quando eu percebo que é algo mais, algo muito cruel assim, é que eu me altero bastante.

Descontraída – sim, procuro sempre fazer piadinhas com eles, brincar... sempre.

Divertida – também...

Séria – Ah, quando tem que ser, sim. Hora de brincar, é brincar, hora de cobrar, é cobrar.

Afetiva – não sou muito de ficar beijando, de ficar melando, de pegar no colo, de ficar mexendo no cabelo... isso nunca curti muito. Mas de elogiar, de fazer um agrado no cabelo, falar “beleza” (fazer um gesto), isso eu acho bacana.

Brincalhona – às vezes.

Depoimento 2

Autoritária – não, acho que sou autoritária, não. Acho que eu sou formal, com essa turma da manhã, com a turma da tarde que não é o caso, eu já consigo ser um pouco mais flexível. Os da manhã são muito sem limites, eu sou formal, mas não autoritária.

Exigente – acho que sim, acho que a gente sempre exige bastante deles, até porque se você para pra pensar eles são crianças que têm cinco anos, mas a gente exige. Se um consegue ler, o outro também tem capacidade, a gente

sabe que tem questão de maturidade, mas capacidade todos têm, então a gente exige, sim.

Paciente – sou, mas acho que tenho que trabalhar um pouco mais, acho que com o passar do tempo a gente vai perdendo um pouco da paciência. Então, assim, tenho paciência, sim, mas tem horas que eu vejo que eu “estouro” por você já ter pedido muitas vezes e eles, eles são pequenininhos ainda e eles não ouvem: senta, por favor, senta, por favor, até que ontem um não sentou e deu uma cabeçada na outra, mas acho que pela pressão. Foi sem querer, mas aí você acaba perdendo a paciência, porque um tá sangrando e outro tá lá porque não obedeceu. Mas você tem que trabalhar bastante a paciência. Mas eu diria que até uns 60% de paciência eu tenho.

Nervosa – Não, acho que nervosa, não.

Descontraída – sim, acho que faço umas brincadeiras, piadinhas, acho que dou risada com eles também.

Divertida – Sim, ah.. divertida, eu acho que eu sou sempre.

Séria – Pois é, séria tem que ser com eles também, você tem que dosar muito isso, porque tem horas que se você mostrar muito os dentes, eles acabam... porque eles são criaturinhas pequeninhas, mas eles já sabem o que eles podem e o que eles não podem e eles sabem como lidar com você. Então, se você é muito divertida o tempo todo, eles acabam abusando disso, então você tem que ser divertida, mas séria em alguns momentos também.

Afetiva – Sabe que eu acho que afetiva a gente é, mas têm crianças e crianças que te fazem ser mais afetivas com elas, sabe. Lógico, você tem toda a questão de afetividade, de propor, de fazer, de carinho, mas têm crianças que são afetivas com você também, então acho que essa ligação é um pouco mais forte, mas sou uma pessoa afetiva assim com eles.

Brincalhona – Sim, já falou...

2.2.2 Análises do Eixo Self

CAMPO DE ANÁLISE: CRENÇAS AUTORREFERENCIADAS

Autoestima, autoconceito e autoconfiança

Como relatado no primeiro item deste capítulo – na apresentação dos

resultados obtidos com a aplicação da Escala Rosenberg de Autoestima –, observou-se que todas as professoras participantes da pesquisa apresentaram **nível alto de autoestima** (entre 31 e 40 pontos), conforme escore determinado pelo instrumento.

É importante salientar, também, que o entrecruzamento entre os dados coletados com a aplicação de diferentes instrumentos – neste caso, entrevista e expressões incompletas – evidenciou coerência nas respostas por parte das professoras no que se refere ao seu autoconceito. Portanto, em ambos os instrumentos identificou-se no grupo de professoras pesquisadas, de maneira geral, um conceito positivo sobre si mesmas, porém os adjetivos escolhidos foram mais relacionados ao desempenho profissional, com ênfase em características como: **batalhadora, dedicada, responsável, persistente**.

Algumas características pessoais também apareceram nas respostas, como **amiga, alegre, divertida, meiga**, etc., que não haviam aparecido em outras questões relacionadas aos mesmos aspectos, analisadas no eixo Identidade. Como aspecto “menos positivo” surgiu apenas a questão da timidez, como característica marcante no grupo, a qual voltou a prevalecer nos depoimentos e verbalizações.

No que se refere à autoconfiança, chama-se a atenção, primeiramente, para o seguinte depoimento: “*Antes eu só chorava, fiz tratamento e depois que eu saí... me dei alta [rsrs], me vejo mais forte.*” O mesmo refere-se a um processo de (re)construção – baseado em um olhar para si mesma –, que demonstra uma autoconfiança ressignificada, mas evidenciando a identificação de um processo (“*Amadureci*”).

Um aspecto identificado no grupo foi a busca pelo apoio “do outro” significativo – familiares, amigos, equipe de gestores da escola –, o que não se infere como sendo uma característica de baixa autoconfiança; mas, sim, a valorização de uma relação de construção nas interações, sendo, portanto, bastante positivo. Nesse sentido, um dos depoimentos selecionados é ilustrativo quanto ao papel do “outro” para a autoconfiança: “*Na parte*

*profissional, quando você tem conflitos, mas você tem apoio – como eu tive apoio de uma situação que aconteceu – é mais fácil de você lidar. A minha questão pessoal e profissional é a mesma coisa, essa questão do ser aceita”. Ou seja, “ser aceita” e “receber apoio” são aspectos considerados extremamente importantes para enfrentar a vida, o que demonstra que a autoconfiança de uma pessoa (um aspecto integrante do *Self*) depende da qualidade das interações experienciadas (da *Alteridade*) para se manifestar e se fortalecer. Sobretudo, de um modo geral, o grupo apresentou autoconfiança para defender seus posicionamentos e na busca de resolução de situações adversas, articulando-se com aspectos positivos da categoria Resiliência Ampliada, relação que será melhor explicitada na sequência.*

CAMPO DE ANÁLISE: POSTURA NAS INTERAÇÕES

Evidencia-se que, de acordo com as próprias apreciações das professoras, sua postura nas interações está fortemente relacionada à seriedade e ao compromisso acadêmico, o que lhes dá referência para a emergência de seu senso de competência. O mesmo verificou-se nas observações do ambiente ensino-aprendizagem, com destaque para uma postura de *autocobrança* – como se a demanda de atividades de sala de aula não permitisse muita descontração e, tampouco, atenção individualizada a algumas solicitações dos alunos.

A análise deste campo será mais aprofundada nas análises do Eixo Alteridade, pois, como salientado no início deste capítulo, os instrumentos e procedimentos aplicados nesta pesquisa permitiram análises pertinentes a mais de um eixo/campo (categorias do STAA). Articulam-se, nesse caso, os dados coletados que envolvem mais especificamente as interações do professor, os quais serão, no eixo alteridade, organizados em campos detalhados: Interações com os alunos; Interações com os familiares dos alunos; Interações com colegas e gestores da escola; Interações com o mundo. Este será, fundamentalmente, o campo de análise mais representativo da perspectiva principal dessa investigação: “*análise das interações no ambiente escolar*”.

2.3 RESILIÊNCIA AMPLIADA

EIXO: **Resiliência Ampliada**

CAMPO DE ANÁLISE: Enfrentamento nas interações do contexto escolar: situações com os alunos.

2.3.1 Instrumentos e Procedimentos

CAMPO DE ANÁLISE: Enfrentamento nas interações do contexto escolar: situações com os alunos

Conforme mencionado anteriormente, a resiliência foi analisada nesse estudo considerando-a, fundamentalmente, como o alicerce da *Dimensão Criativa* do sujeito, envolvendo sua percepção de criatividade para solucionar situações interacionais, resistência e capacidade adaptativa perante as vicissitudes da realidade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d), constituindo-se, assim, o que o STAA conceitua como *Resiliência Ampliada*. A **Escala de Resiliência**, tendo-se em vista que parte de uma concepção tradicional de resiliência, foi assim mesmo adotada como instrumento padronizado no intuito de fornecer alguns indicadores destes processos. Pretende-se analisá-los, na sequência, em articulação com os demais instrumentos e procedimentos, como, por exemplo, a observação realizada em sala de aula.

De acordo com os resultados apresentados anteriormente, por meio da aplicação da escala o grupo de professoras pesquisadas obteve um escore de resiliência considerado **Alto** (uma vez que sua pontuação variou entre 145-160 pontos), que corresponde ao segundo maior nível na escala (ficando atrás apenas do nível *Muito Alto*). Buscando-se relacionar com esse dado, analisou-se como as professoras se percebem quanto à sua capacidade criativa, essencial para o enfrentamento das situações da vida em que os padrões comumente utilizados não são percebidos como suficientemente efetivos (conforme explicam LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Questão da **Entrevista** selecionada por contribuir com informações pertinentes a este eixo e campo:

Você se julga uma pessoa criativa? Em que momentos se percebe/sente uma pessoa mais criativa?

- ✓ *Eu gosto de me envolver em questões de palestras, dinâmicas. Nesses momentos eu me julgo uma pessoa bastante criativa. Criar algo, não coisas manuais, mas criar algo que as pessoas participem: alguma brincadeira, alguma história. Nesse aspecto eu me julgo bastante criativa.*
- ✓ *Acho que eu sou uma pessoa criativa, sim. Sou sim. Pelo jeito de eu me ver na sala de aula. São oito horas que eu fico aqui, então, isso me possibilita mais criatividade.*
- ✓ *Criativa, assim, não sou muito. Às vezes, poucas vezes...*
- ✓ *Eu acho que criatividade é uma coisa que a gente, você mesmo tem que ficar se puxando e tentar fazer diferente. Tem épocas do ano que a gente acaba se acomodando muito, então assim a gente fala: ai, meu Deus... Ah, então tá bom, tá indo desse jeito, tá funcionando, então vamos deixar. Mas eu acho que não, a gente tem que se cobrar. Eu gosto da '...' por isso, porque ela é uma pessoa criativa. Eu pelo menos acho ela uma pessoa super criativa e isso faz com que eu me motive a ser criativa também. [...] Eles merecem, eles precisam e a nossa criatividade também, você precisa trabalhar isso. Se você quiser viver na monotonia é fácil, você consegue. Mas você tem que viver sempre, eu acho que a gente tem sempre que estar tentando buscar essa criatividade. Só que eu sou uma pessoa às vezes que me acomodo um pouco, eu sou criativa, mas eu preciso sair um pouco dessa minha zona de conforto [...]. E quando eu entro na minha rotina e isso acho que eu levo mesmo e eu acredito, eu odeio sair da minha zona de conforto, odeio sair da minha rotina, então é uma coisa eu tenho eu ficar trabalhando sempre para mudar. Mas eu busco ser criativa, sim. Não que a gente seja sempre.*

2.3.2 Análises do Eixo Resiliência Ampliada

Em complemento aos resultados da Escala de Resiliência, articulam-se algumas análises acerca das informações provenientes da entrevista, como as apresentadas acima.

CAMPO DE ANÁLISE: ENFRENTAMENTO NAS INTERAÇÕES DO CONTEXTO ESCOLAR: SITUAÇÕES COM OS ALUNOS

De um modo geral, as professoras demonstraram considerar-se *razoavelmente* criativas, até mesmo pelas atribuições de sua profissão, e, em especial, considerando a faixa etária com a qual trabalham – crianças entre cinco e oito anos. Apareceram também comentários autocríticos, como o último depoimento, o qual destacou a necessidade de se desenvolver melhor nesse aspecto. No entanto, justamente essa professora justificou tal necessidade salientando o papel da criatividade na efetivação de tarefas melhor conduzidas. Ao expressar, com tom negativo “[...] *Tem épocas do ano que a gente acaba se acomodando muito, então assim a gente fala: ai, meu Deus... Ah, então tá bom, tá indo desse jeito, tá funcionando, então vamos deixar... [...]*”, mostra seu reconhecimento do quão essencial é que novos padrões sejam criados para se progredir na lida com a vida – no caso, na escola, com as crianças.

A resiliência ampliada também foi observada no acompanhamento do ambiente ensino-aprendizagem, com ênfase, novamente, na capacidade criativa para enfrentar situações que envolvem as interações com os alunos. Diante de tais observações constatou-se que todas as professoras demonstram preocupação em buscar estratégias nas diversas situações do cotidiano de sala de aula, mas houve dissonância no grupo quanto ao acesso aos recursos criativos nessas situações.

Essencialmente, salienta-se um aspecto que envolve diretamente a categoria Resiliência Ampliada e merece ser retomado nesta análise: o papel do “outro” na ativação da Resiliência, ou seja, na construção da Resiliência Ampliada. Como já destacado, a questão de entrevista “*Como você lida com dificuldades*

e/ou conflitos tanto na vida profissional quanto em sua vida pessoal?”, selecionada para as análises do Eixo Self – especialmente no que concerne à autoconfiança –, também contribuiu com dados para levantamento de indicadores de Resiliência Ampliada.

Nesse sentido, evidenciou-se que, de acordo com os depoimentos das professoras em resposta a esta questão, há um papel fundamental exercido pelo “outro” significativo – familiares, amigos, na vida pessoal; gestores e colegas, na vida profissional; de forma a serem ativados vários dos recursos criativos que constituem o processo de desenvolvimento da Resiliência Ampliada do sujeito. É sobre esse papel do outro nos contextos de interação que versa a seção a seguir.

2.4 ALTERIDADE

EIXO: Alteridade

CAMPOS DE ANÁLISE: *Interações com os alunos; Interações com os familiares dos alunos; Interações com colegas e gestores da escola; Interações com o mundo: visão de conhecimento e educação.*

O campo *Interações com os alunos* corresponde ao aspecto mais importante da pesquisa empírica com as professoras; mas, certamente, não dissociado (isolado) de seu contexto e da articulação com os todos os aspectos envolvendo tanto as demais interações quanto os outros eixos de análise – uma vez que todos juntos compõem a Célula Psíquica: *identidade, self, resiliência ampliada e alteridade*. Sobretudo, por esta categoria, corresponder “[...] à dimensão pela qual os indivíduos se perfazem, ‘cicatrizam’ suas identidades perante a realidade, conformando seus recursos (crenças) e criações de si.” (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013d), é constituinte da *Dimensão Moduladora*.

2.4.1 Instrumentos e Procedimentos

CAMPOS DE ANÁLISE: Interações com os alunos

A partir do instrumento *Expressões Incompletas*, obteve-se:

Acho que meus alunos pensam sobre mim que...

- ✓ *sou divertida, uma professora exigente;*
- ✓ *sou brava, às vezes, e esperam que eu os ensine a ler e escrever;*
- ✓ *estou ali para ensinar o que ainda não sabem;*
- ✓ *a professora vai ensiná-los a ler e escrever;*
- ✓ *sou uma professora responsável, dedicada e muito inteligente;*
- ✓ *sou engraçada.*

...e esperam que eu...

- ✓ *seja uma boa professora e que possa contribuir para com eles;*
- ✓ *os ensine a ler e escrever;*
- ✓ *eu possa auxiliá-los sempre que precisarem;*
- ✓ *os ensine;*
- ✓ *lhes ensine a ler, escrever, conhecer melhor o mundo, sua história; os ajude.*

Quando meus alunos estão muito agitados eu...

- ✓ *fico também... peço silêncio, faço alguma dinâmica, brincadeira, conto uma história e dou uns 'berrinhos';*
- ✓ *tento acalmá-los para que possam aproveitar da melhor forma possível o que tenho para lhes ensinar;*
- ✓ *converso com eles e procuro fazer atividades que voltem a acalmar; converso peço que se acalmem, faço dinâmicas, como: respirar fundo, contar, apago a luz, peço que respirem fundo e falo baixo.*

A **Dinâmica de Grupo** foi um recurso que também apresentou dados bastante interessantes sobre a forma como as professoras percebem a importância das interações com os alunos no trabalho escolar. A dinâmica foi videogravada e os

registros apresentados a seguir correspondem à transcrição direta da fala das professoras:

A relação que eu estabeleço entre vínculos afetivos e o interesse e desempenho dos meus alunos é...

- ✓ *Acho que é como que a gente lida com eles porque, às vezes, eles não têm em casa aquela conversa com o pai, com a mãe. Às vezes não têm aquele carinho, acho que deve ser isso...*
- ✓ *Acredito que essa afetividade, vínculos que fala aí, vínculos que a gente tem que ter com os alunos, dia a dia, a gente faz parte disso. É um abraço que eles vêm e pedem pra gente, um beijo, porque muitas vezes eles não têm em casa. Então eles buscam na gente esse carinho, essa atenção... Quando a gente dá atenção para o estudo dele, quando comemora com eles: “hoje você leu essa palavra”... Então, acho que é o momento que eles ligam afetivamente na gente, porque estamos dando valor no que ele fez.*
- ✓ *[...] porque tem criança que é muito carente.*
- ✓ *É assim, será que eles estão mais felizes, mais motivados, talvez tenham mais apreensão de conhecimento, de querer aprender? Porque eu já vi alunos meus dizerem “ai, professora, eu gosto tanto de você, por isso que eu quero aprender”. Acho que tem a ver, né? Vínculo afetivo, desempenho dos alunos... “por eu gostar de você, eu vou fazer o melhor pra te agradar”... ex. aluna que chorava muito e agora vem feliz e diz que quer aprender, porque gosta de mim.*
- ✓ *“[...] a questão da afetividade deve acontecer naturalmente, a gente percebe que eles se envolvem mais com a gente realmente quando tem esse vínculo afetivo”.*

Outra questão, ainda da Dinâmica de Grupo, que contribuiu de maneira muito relevante para a análise, a partir do eixo *Alteridade*, foi a seguinte:

Minha turma fica agitada quando... e eu...

- ✓ Quando eu faço atividade em grupo, uma atividade diferente, eles já ficam eufóricos, já se agitam bastante. O que eu faço é tentar explicar, acalmá-los. A gente tenta no diálogo, na conversa, organizar os grupos para que diminua a agitação. Exemplo de uma atividade com filme, mas através da conversa a gente procura expor para eles que a atividade em grupo precisa ser mais calma, senão, não tem resultado o trabalho. E percebo também que a agitação maior é quando eles voltam do recreio e para acalmar a gente fala pra eles, vamos acalmar, vamos respirar (inspira, expira), acalmar através da conversa.
- ✓ [...] quando eles voltam do recreio, por isso eu já deixo para dar o lanche na volta pra tentar acalmá-los porque daí tem a espera do lanche e, quando chega no final, aquele que não acabou acaba ficando agitado porque o primeiro que acabou está agitado, aí já tem que jogar outra atividade e não deixar um prazo tão longo entre uma e outra atividade, senão, não consegue voltar.
- ✓ Minha turma fica agitada sempre! Não é questão de limite, eles querem falar.. eles não têm muito 'timing'. Eles não sabem a hora certa e eu, tem dias que eu fico mais nervosa que eles ainda...Tem dias que eu acho que quando eu tô mais calma fica mais fácil, assim... a gente para tudo, volta. Mas no dia que a gente está mais agitada, mais ansiosa, acho que entra no mesmo bolo que eles e fica um agito total. Os meus, agora eu lembrei, eles ficam mais agitados depois do recreio, porque é todo dia, é um agito total".

CAMPO DE ANÁLISE: Interações com os familiares dos alunos

Das **Expressões Incompletas** obtiveram-se relatos como:

Acho que os familiares dos meus alunos pensam sobre mim que...

- ✓ Sou uma professora dedicada, responsável e muito inteligente.
- ✓ Sou uma profissional empenhada e dedicada no que faço.

- ✓ *Sou uma professora dedicada.*
- ✓ *Que estou aqui para ensinar seus filhos.*
- ✓ *Sou mandona.*

Enquanto da **Entrevista** surgiram respostas como as que se seguem à questão sobre a interação da professora com os familiares das crianças:

E como você define a sua relação com os familiares de seus alunos?

- ✓ *Eu nunca tive problemas com os familiares dos meus alunos. Sempre procurei ser bastante pontual, apesar de ter que ser criteriosa quando você vai conversar, comentar com o pai sobre o filho dele, afinal ele olha para o filho de outra maneira que não é a mesma maneira que eu olho. Às vezes, as pessoas dizem para mim: quando você for mãe, você vai ver, quando você tiver o teu filho, você vai ver.. Mas eu penso que eu não posso esconder aquela situação, eu acho que devo sempre falar, orientar. Eu sempre tive um bom relacionamento com os familiares.*
- ✓ *Essa já é outra situação. As crianças são ótimas, mas os pais são péssimos, aí você fica: “Meu Deus”! Aí você entende porque a criança é daquele jeito. Porque o problema não está com as crianças, o problema está com os pais.*
- ✓ *Acho que o relacionamento é bom, porque eles vêm até mim. Inclusive, na última reunião, vieram todos os pais da minha turma. Até comentei com a coordenadora: “olha estou comemorando, vieram todos os pais da minha turma, acho que eles estão me adorando”. Depois eu fiquei pensando, ou me odiando (rsrs).*
- ✓ *É uma relação profissional, totalmente profissional! [...] Então acho que a gente tá aqui neste momento como profissional, mesmo, para mostrar aqui ele consegue isso, aqui ele atingiu isso, em casa ele não está atingindo, se ele precisa de mais ajuda em casa. [...] Então, lógico o*

momento que eu tenho com eles é estritamente profissional, mas lógico, quando tem reunião pedagógica a gente conversa sobre a questão de aprendizagem, mas também, sobre a questão de comportamento e daí eles contam as coisas que acontecem em casa. Daí, nessa parte, com certeza, a gente leva o lado emocional junto, porque a gente se afeta de ver crianças que não têm, quando não é o legal da família, quando não é a família ideal, agente sofre com a criança. Quando tem pais que tem questão de drogas nomeio, isso numa comunidade como a nossa acontece... Então, tudo isso faz com que a gente também envolva o emocional junto. A gente tenta deixar no profissional, mas o emocional se envolve, com certeza, mas em alguns casos, mas normalmente, é a questão profissional mesmo. O que agente quer é que eles enxerguem coisas que eles não estão enxergando para ajudar aquela criança, porque o foco é o nosso aluno..

CAMPO DE ANÁLISE: Interações com colegas e gestores da escola

A **Entrevista** abordou da seguinte forma a interação das professoras com os demais profissionais no contexto escolar:

Fale um pouco, também, sobre como você percebe/sente sua relação com os gestores da escola – diretor(a), vice-diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a) – e com os colegas professores.

- ✓ *Eu julgo uma relação bem amistosa, procuro me relacionar com todos. É lógico que tem as pessoas com quem você tem mais afinidade, que você tem mais vínculo, que você conheceu, às vezes, naquele ano, naquele momento, mas, de repente, você fica tão próxima daquela pessoa. Com relação aos gestores, mesmo que, de repente, eles tenham uma atitude comigo que eu não concorde, eu procuro aceitar por uma questão de hierarquia.*

- ✓ *Já faz “muitos” anos que eu trabalho nesta escola, então se eu continuo aqui é porque eu gosto também do ambiente. Me dou bem com a direção, é uma direção bem compreensiva. Se precisa, às vezes, faltar, sempre há aquela negociação, aquele diálogo, que eu acho bem importante. Com relação às coisas que acontecem na escola elas sempre contornam a situação. Com os professores colegas também, me sinto super bem. Já trabalhei com várias colegas que a gente trabalha com a mesma turma /ano, que agora é dividido em ano, então, a gente senta junto, planeja. Eu me sinto bem com todas as professoras.*

- ✓ *Eu acho bem bacana! É uma ótima escola pra se trabalhar! A Direção é nota dez. Porque eu tive uma direção que era meio complicadinha, ela era a autoridade na escola, ninguém podia ter opinião nenhuma. A gestão era democrática mas a democracia era só dela. Aqui é bem diferente e motivou muito para trabalhar. Na questão dos colegas também, sempre estão ajudando, mesmo de outros anos sempre oferecem ajuda: “Ah, se você fizer assim, dá certo, eu fiz com a minha turma outro ano”; “Se você quiser, eu te empresto material, vou na tua sala te ajudar..”. Sempre as pessoas estão colaborando muito. Muito ótimo trabalhar aqui!*

- ✓ *Ah, acho que é muito boa a relação! Justamente porque a gente já está há muito tempo juntos, eu procuro fazer muito bem o meu trabalho, então eles confiam no meu trabalho. Então a gente tem um ótimo relacionamento. Gosto muito de estar com eles!*

- ✓ *A direção da escola, para mim, é a melhor de todas [...]. A gente precisa de todo material para trabalho, elas nos dão. Todo apoio que a gente precisa quando tem reclamação e tudo, elas também dão esse apoio pra gente. Porque elas falam que quem carrega a escola são os professores, que elas estão ali realmente para coordenar, para fazer a gestão, mas somos nós que estamos ali na linha de tiro, na frente. Então, isso deixa a gente muito motivada por que agente sabe que aqui*

na escola a prioridade são os professores. Lógico, os alunos no momento deles. Mas se tiver entre pais e professores, os professores vão estar em primeiro lugar. E do grupo, assim, acho que é um grupo super legal de trabalhar, tem alguns professores que já estão assim com a idade, já estão para se aposentar que você vê que já estão se arrastando, mas tem outros que também estão nessa fase e continuam trabalhando com todo gás, como toda força e continuam fazendo seu trabalho.

CAMPO DE ANÁLISE: Interações com o mundo: visão de conhecimento e educação

A ***Dinâmica de Grupo*** foi, ainda, uma situação possível de se obter algumas percepções das professoras sobre:

Visão de mundo: “O que é conhecimento”?

- ✓ *É aquilo que a gente adquire e consegue transmitir para os outros, porque muitas vezes a gente não consegue transmitir porque não compreendeu de verdade.*
- ✓ *Concordo que é adquirir algo e repassar.*
- ✓ *O que a gente aprende no dia a dia da vida, com os outros, aqui mesmo com as crianças, têm coisas que a gente aprende e vai repassar também para os outros; conhecimento para mim é buscar algo, buscar aprender algo.*
- ✓ *Acho que é isso... Conhecimento é quando a gente aprende alguma coisa, porque informação a gente tem em todos os lugares... mas acho que conhecimento é quando a gente toma pra si, quando a gente realmente aprende.*

- ✓ *Eu acho que o conhecimento está presente em todos os momentos da nossa vida, não necessariamente no ambiente escolar. Acho que a gente já está conhecendo e aprendendo as coisas diariamente.*

Já no que diz respeito ao que pensam as participantes sobre o papel da educação escolar para a vida, a partir da seguinte questão da **Dinâmica de Grupo** emergiram concepções como:

Visão de educação: A escola é responsável pelo desenvolvimento dos alunos? De que forma?

- ✓ *Acho que tem parte, mas não é a principal responsável, eu acho que a gente não pode também tirar toda a responsabilidade da família. Acho que a família é importante também e eu acho que ela (a escola) é responsável no desenvolvimento na parte da... não da “educação”, assim de educar..., mas mais pedagógica.*
- ✓ *Até com questões simples, eu vejo que amarrar um tênis, por exemplo, eu vejo que não é uma responsabilidade nossa, da escola (todas concordaram). É uma responsabilidade familiar. Ah, qual é a cor daquela tampinha, puxa, todas as crianças deveriam saber que é vermelha. A família deve falar. É questão de estímulo. Acho que o desenvolvimento pedagógico fica por conta da escola, elas têm que ter essa questão primária.*
- ✓ *É bem isso, a gente é responsável pelo desenvolvimento social deles no momento em que eles estão aqui, responsáveis pelo desenvolvimento... é, de interação, porque a gente tem tanto com a gente quanto com os alunos, só que isso eles já têm a base que vêm da família. Acho que a gente desenvolve sim, mas não é tudo nosso. Então, você vê que tem crianças que não conversam, são super fechadas mas você vê que já é um reflexo dos cinco anos que eles passaram só com a família. Porque*

eles entram para gente aqui com cinco anos, a partir de agora a gente procura desenvolver, mas tem criança que vem com esse bloqueio.

- ✓ *Eu acho que a função da escola é transmitir conhecimento científico pra os alunos, porque eles já têm o conhecimento em casa, com a família o que os pais, amigos, parentes ensinam, tudo o que aprendem em casa. Na escola eles vêm para aprimorar esses conhecimentos, para transformar de forma científica, tanto da língua portuguesa, a escrita, a leitura, matemática.. eles já sabem contar, mas vão aprender a escrita do número... essa transformação desse conhecimento que eles já tem para uma forma aprimorada.*
- ✓ *Eu penso que na escola e eles vem para aprender e em casa para ter educação. Não é totalmente responsável, porque eles passam só quatro horas, o restante é fora... Acho que na vida, na rua, em casa, mas acho que é mais lá do que aqui... aqui é muito pouco tempo.*
- ✓ *Acho que mais na aprendizagem mesmo, o convívio com os colegas, com outras pessoas... mas a maior parte acho que é em casa.*

2.4.2 Análises do Eixo Alteridade

CAMPO DE ANÁLISES: INTERAÇÕES COM ALUNOS

Conforme já destacado, este campo de análise é fundamental para a investigação em questão, pois se considera que a dinâmica do trabalho docente está, em essência, nas interações entre professores e alunos. Nesse sentido, analisando as respostas das professoras que completaram as ideias iniciadas nas frases do instrumento *Expressões Incompletas* foi possível inferir que, para a maioria delas, a interação com os alunos (representada pela percepção de *como elas “acham” que os alunos as veem* – ou seja, o que pensam e esperam delas), está relacionada a funções específicas das quais

derivam o desempenho acadêmico dos alunos – “*estou ali para ensinar a ler e escrever*” – mais do que aos aspectos que possam se referir à natureza dessas interações, bem como ao elemento energético que sustenta tais interações, como o papel dos vínculos afetivos. De qualquer forma, a perspectiva do *afetar e ser afetado* nesse contexto, nas interações em sala de aula, evidenciou-se nos registros das professoras quando lhes foi questionado sobre como agem, o que sentem, etc., quando seus alunos estão agitados. Destaca-se, pois, o relato de uma das professoras ao afirmar que: “*Quando meus alunos estão muito agitados eu... fico também*”. Tal comentário deixa claro o *efeito* da alteridade, isto é, da forma como somos “contagiados” pelo estado emocional do outro. Sobretudo, analisando os demais registros das professoras, de modo geral, percebeu-se que suas palavras representam seus “olhares” para os alunos e suas decorrentes ações. Muitos procedimentos adotados por elas, de acordo com seus relatos, vão ao encontro da categoria *Alteridade*, instância que sustenta a *Dimensão Moduladora* da psique, conforme o STAA. Observou-se uma tentativa de modular primeiramente o próprio comportamento como decorrência do estado emocional das crianças para, então, obter a modificação desejável nelas, corroborando a premissa de que buscamos modular nosso comportamento a partir do “afetamento” pelo outro. No entanto, apesar de reflexões nesse sentido terem surgido, observou-se que a perspectiva da afetividade, em seu sentido ampliado, não se manifestou claramente nos relatos das professoras. Os depoimentos mostram uma noção relativamente superficial e incerta do que seja o plano afetivo das interações com os alunos – “*Acredito que essa afetividade, vínculos que fala aí, vínculos que a gente tem que ter com os alunos, dia a dia, a gente faz parte disso. É um abraço que eles vêm e pedem pra gente, um beijo, porque muitas vezes eles não têm em casa*”; “*Acho que é como que a gente lida com eles porque, às vezes, eles não têm em casa aquela conversa com o pai, com a mãe. Às vezes não têm aquele carinho, acho que deve ser isso*”. Ou seja, tais comentários ilustram uma perspectiva de que a afetividade é, simplesmente, relacionada à ideia estrita de carinho e atenção. Por outro lado, percebeu-se que, de um modo geral, as professoras reconhecem a importância dessa

atenção e desse carinho (mesmo que não saibam falar abertamente sobre os *vínculos afetivos*) na interação com os alunos – particularmente para “aqueles alunos que não têm isso em casa”, como explicam. Talvez até percebam, intuitivamente, que a afetividade desempenha um papel de relevância para que seja despertado o interesse e, conseqüentemente, abram-se caminhos para a aprendizagem dos alunos. Inquestionavelmente, as análises das interações dos professores com seus alunos, a partir dos resultados coletados com os instrumentos aqui apresentados, demonstram que as professoras procuram *perceber* seus alunos da forma que lhes é possível e buscam alternativas, por vezes criativas, para as diversas situações que as interações requerem no dia a dia de sala de aula. Diante disso, a nítida preocupação das professoras em encontrar essas alternativas para as situações do cotidiano articula-se, também, com a categoria *resiliência ampliada* – instância que fundamenta a *dimensão* criativa, uma vez que busca fornecer soluções inovadoras para a diversidade de situações que as interações diárias no ambiente escolar podem apresentar. Essa visível interdependência entre as dimensões e seus processos corresponde às premissas de base do STAA, defendendo a inter-relação e complementaridade entre as dimensões do Ser.

Com especial contribuição para a perspectiva da investigação sobre um “*Professor Afetivamente Ampliado*”, destaca-se o comentário de uma professora, também em resposta à pergunta sobre a “agitação” da turma, sugerindo-se especial atenção ao trecho grifado: “*Minha turma fica agitada sempre! Não é questão de limite, eles querem falar.. eles não têm muito ‘timing’.* *Eles não sabem a hora certa e eu, tem dias que eu fico mais nervosa que eles ainda...Tem dias que eu acho que quando eu tô mais calma fica mais fácil, assim... a gente para tudo, volta. Mas no dia que a gente está mais agitada, mais ansiosa, acho que entra no mesmo bolo que eles e fica um agito total*”. Pode-se entender o trecho selecionado na fala da professora como a essência da concepção de alteridade – no sentido do “eu” que se perfaz pelo “outro”, que afeta e é afetado no/pelo contexto interacional. Em outras palavras, reflete a importância da qualidade das interações no ambiente escolar, pois a professora “olha para si mesma” e afirma: “...quando eu ‘tô’

mais calma, fica mais fácil...”; ou seja, ela busca modular seus modos de ser e agir na interação com a realidade concreta. É precisamente por isso que esta categoria corresponde à dimensão moduladora, na perspectiva do STAA.

CAMPOS DE ANÁLISE: INTERAÇÕES COM OS FAMILIARES DOS ALUNOS

Primeiramente, faz-se necessário indicar que a análise sobre as interações das professoras com os familiares dos alunos baseou-se também nos dados levantados para o Eixo Identidade - Campo: *Como os outros me veem* – pelo fato de, neste campo, terem sido levantados indicadores significativos sobre essa relação, do ponto de vista das professoras. Nesse sentido, reforça-se a observação de que o que prevaleceu nas interações mencionadas foi o vínculo institucional, com definições claras de papéis e com uma marcante avaliação do professor no que toca o seu desempenho profissional. Por exemplo: “*Sou uma profissional empenhada e dedicada no que faço*”. Também os depoimentos coletados por meio da entrevista, os quais enfatizavam os modos de interação com outros indivíduos do contexto escolar, trouxeram perspectivas semelhantes sobre as relações dos professores com os familiares dos alunos, em que se mantém um padrão de contato estritamente profissional e sugestivos de que os demais elementos do ambiente estariam, supostamente, sempre avaliando o nível de desempenho do professor. No entanto, como a própria proposta do instrumento previa, surgiram gradativamente verbalizações mais detalhadas e, até mesmo, mais críticas e autênticas. Dentre estas, destacaram-se preocupações de alguns professores com a dinâmica familiar que, frequentemente, circunda seus alunos – famílias com muitos filhos, “falta de tempo” para o filho, rede de apoio familiar carente, uso de drogas, etc. Diante desses depoimentos, em articulação com as análises anteriores, infere-se que essas interações podem ser consideradas “adoecidas”, uma vez que se deparam com tantos empecilhos para fluírem em uma medida desejável de harmonia e estabilidade. Mas, de qualquer modo, há interesse e preocupação por parte das professoras nesse sentido.

CAMPOS DE ANÁLISE: INTERAÇÕES COM COLEGAS E GESTORES DA ESCOLA

As interações com os colegas e gestores da escola, de acordo com a análise dos depoimentos apresentados na entrevista, de um modo geral, parecerem bastante amigáveis nas duas escolas e com todas as professoras pesquisadas. Conforme exemplos apresentados na apresentação dos resultados, de acordo com as avaliações das professoras há um convívio cooperativo entre toda a equipe pedagógica, sem distinção valorativa entre gestores e professores.

Em contrapartida, por meio das observações do ambiente escolar realizadas pela pesquisadora, foram identificadas relações um pouco mais próximas entre as equipes pedagógicas – gestores e colegas – de uma das escolas pesquisadas, conforme será discutido na análise global deste capítulo. Essa apreciação por parte da pesquisadora baseou-se em alguns dos critérios de observação da dinâmica de rotina dessas relações: busca espontânea por apoio, por parte das professoras, junto às gestoras e colegas; presença das equipes de gestores em atividades de sala de aula e demais atividades da rotina da escola; e convívio social diário.

Assim sendo, o ambiente humano, em ambas as escolas, é caracterizado por cordialidade e profissionalismo. Contudo, ressalta-se que, considerando as análises das interações das professoras pesquisadas com a perspectiva de contribuir para o desenvolvimento de uma *afetividade ampliada* – em especial no que tange às relações com outros adultos que fazem parte da comunidade escolar, sejam eles os familiares dos alunos ou os colegas de profissão – necessitam ainda de um olhar especial, mais sensível; em outras palavras, necessitam desenvolver a *Alteridade* entre todas as partes.

CAMPOS DE ANÁLISE: INTERAÇÕES COM O MUNDO – VISÃO DE CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

Tanto a análise da visão das professoras sobre **conhecimento** quanto sobre **educação** tiveram como base as informações fornecidas por elas no instrumento Dinâmica de Grupo. Assim sendo, às professoras foram

apresentadas as temáticas e elas, coletivamente, participaram das reflexões acerca das questões, bem como influenciaram as respostas umas das outras. Em relação à percepção de *conhecimento*, os depoimentos demonstraram uma perspectiva razoavelmente ampliada e integralizadora, como se pode observar nos trechos selecionados, abaixo:

“Acho que é isso, conhecimento é quando a gente aprende alguma coisa, porque informação a gente tem em todos os lugares... mas acho que conhecimento é quando a gente toma pra si, quando a gente realmente aprende”; *“Eu acho que o conhecimento está presente em todos os momentos da nossa vida, não necessariamente no ambiente escolar. Acho que a gente já está conhecendo e aprendendo as coisas diariamente”*.

Já na questão que propôs uma reflexão sobre a *educação*, prevaleceu uma visão de, aparentemente, menor conexão com o todo. Quando questionadas sobre se *“A escola é responsável pelo desenvolvimento dos alunos? De que forma?”*, houve grande consenso entre as professoras no que se refere à importância de um resgate sobre o papel da família nesse processo; mas, apesar de alguns relatos específicos um pouco diferenciados, houve convergência entre as opiniões do grupo em que prevaleceu uma visão estritamente *“pedagógica”* no que assumiam como responsabilidade da escola. Em outras palavras, isolaram o *“aprender conteúdos”*, o *“ler e escrever”*, de outros aspectos que, fundamentalmente, correspondem à educação em sentido ampliado, e que também fazem parte do papel da escola.

2.5 DISCUSSÃO GERAL

Buscando uma perspectiva global, articulada e integralizadora, apresenta-se a síntese das análises realizadas em um quadro-resumo, prevalecendo o entrecruzamento dos instrumentos, procedimentos, eixos e categorias:

QUADRO-RESUMO 11: ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS

CATEGORIAS / EIXOS	CAMPOS DE ANÁLISE	SINTESE DAS ANÁLISES (palavras e/ou ideias-chave)
IDENTIDADE	Como eu me vejo	Determinada, responsável, batalhadora, amiga, tímida.
	Como os outros me veem	Dedicada, responsável, boa professora, reservada, uma pessoa legal.
SELF	Crenças autorreferenciadas (autoestima, autoconceito, autoconfiança)	Autoestima: Nível alto de autoestima; Autoconceito: batalhadora, dedicada, responsável, persistente, amiga, alegre, tímida; Autoconfiança: Amadurecimento como um processo; Fundamental poder contar com rede de apoio (familiares, amigos, colegas e gestores).
	Postura nas interações	Seriedade e compromisso acadêmico: responsabilidade.
RESILIÊNCIA AMPLIADA	Enfrentamento nas interações do contexto escolar: situações com os alunos	Acesso intencional aos recursos criativos; Papel fundamental da rede de apoio (outro significativo).
ALTERIDADE	Interações com os alunos	Prevaleceram aspectos relacionados ao desempenho profissional: exigente, dedicada, que vai ensinar o que os alunos não sabem (ler e escrever); Em menor escala apareceram: divertida, engraçada.
	Interações com familiares dos alunos	Dedicada, responsável, que está “ali” (disponível) para ensinar seus filhos.
	Interações com colegas e gestores da escola	Amigável, cordial, profissional.
	Interações com o mundo: visão de conhecimento e educação	Conhecimento - “está na vida; é mais que informação”; Educação - papel da escola: estritamente pedagógico; resgate do papel da família como responsável pelos outros aspectos do desenvolvimento das crianças.

Sobretudo, ao organizar as informações coletadas e analisadas em um recurso mais visual e objetivo como o quadro apresentado acima, buscou-se contribuir para uma visão do que representa o trabalho realizado em unidade, coerentemente com a perspectiva epistemológica monista que lhe dá base, na integralização de ideias e concepções. Desse modo, foi possível concluir que os instrumentos de coleta adotados contribuíram com informações relevantes que se complementaram entre si para as análises que a pesquisa empírica objetivou: trazer indicadores das percepções que as professoras participantes possuem de *si* e do *outro*, sua visão de mundo e como se desenvolvem as interações no ambiente escolar, entrecruzando tais dados com as observações realizadas pela pesquisadora.

De um modo geral, todos os instrumentos – tanto as escalas padronizadas, quanto os instrumentos qualitativos – contribuíram, superando as expectativas, com dados para a análise das categorias que correspondem à Célula Psíquica – *identidade, self, resiliência ampliada e alteridade* – de acordo com os estudos do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA). Como destacado por Luna (1996), o papel do pesquisador é o de um intérprete da realidade pesquisada, portanto, a partir dos depoimentos, registros escritos, observações, ou seja, a partir de todas as interações da pesquisadora com as professoras, foi possível refletir sobre os pressupostos do estudo e confirmar que:

a) *Os professores ainda não relacionam afetividade a uma perspectiva ampliada de seu conceito: a de afetar e ser afetado, de uma visão ampliada das interações.* Verificou-se que a concepção de afetividade, entre as professoras, ainda é relacionada à ideia estrita de carinho e atenção dispensada aos alunos.

b) *Os fundamentos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), por meio das categorias psicológicas Identidade, Self, Alteridade e Resiliência ampliada, podem ser empregados para analisar e contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.* Isso foi evidenciado em

todo o desenho metodológico da pesquisa, bem como nos resultados apresentados.

c) *É possível levantar indicadores de desenvolvimento pessoal, por meio dos critérios do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), tendo em vista contribuir para a prática docente e, conseqüentemente, para que o professor colabore para o desenvolvimento pessoal e acadêmico de seus alunos.* Considera-se que reflexões nesse sentido foram desencadeadas nas professoras por meio da aplicação dos instrumentos desenvolvidos a partir das categorias da Célula Psíquica, em sua perspectiva de unidade, monista.

d) *O desenvolvimento pessoal do professor está diretamente relacionado à qualidade das interações na prática docente.* Tal premissa fundamentou toda a concepção da pesquisa e foi confirmada com o grupo de professoras, que evidenciou preocupação com a relação interpessoal com seus alunos, mesmo que necessite ainda ampliar sua visão sobre as interações – no sentido do afetar e ser afetado – e aprender a construir/desenvolver vínculos afetivos mais substanciais com os “outros” desse universo escolar.

Mais uma vez ressalta-se que as análises, de um modo geral, corresponderam aos dados levantados com toda a amostra pesquisada, sem distinção entre as escolas. No entanto, foi possível observar, em especial quanto ao pressuposto mencionado acima – referente à qualidade nas interações no ambiente escolar –, que na escola em que se percebeu desde os primeiros contatos um relacionamento mais próximo entre as professoras e destas com os gestores (como destacado na caracterização do ambiente escolar), as interações mostraram-se um pouco mais harmônicas e profícuas, o que parece contribuir para a qualidade do trabalho docente, conforme observações realizadas. Evidenciou-se, nesta amostra específica, um investimento humano maior por parte de toda a equipe pedagógica.

Finalmente, enfatiza-se que, com todas as professoras pesquisadas, provenientes de ambas as escolas, o sentido do “afetar e ser afetado” dia após dia nas interações de sala de aula demanda ainda mais reflexões e ações efetivas, o que, conforme se defende aqui, irá colaborar para o seu

desenvolvimento humano e profissional; vindo a repercutir no desenvolvimento (integral) de seus alunos.

Diante de tais considerações, confirmou-se o pressuposto de que o professor ainda pode estar um tanto quanto distante de uma *Afetividade Ampliada*, mas evidenciou-se que as professoras, de um modo geral, demonstraram potencial para se desenvolver neste sentido. Essa afirmação está pautada, fundamentalmente, no fato de que as professoras, como evidenciado desde os primeiros encontros, foram abertas a uma experiência nova, tiveram dúvidas, inseguranças, mas confiaram e arriscaram olhar para si mesmas e para sua prática docente, bem como olhar para o “outro”, em sentido mais ampliado. Enfim, o grupo participante dessa pesquisa caracterizou-se pela disponibilidade emocional, elemento essencial para que se desenvolvam como “Professores Afetivamente Ampliados”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros questionamentos, as primeiras ideias, este estudo pensou, sensivelmente, no professor. Buscou-se desenvolver (e disseminar) um Olhar (com “o” maiúsculo mesmo) para o professor e sua prática docente, não como uma crítica (negativa) ao seu “fazer pedagógico” e sim como uma nova perspectiva para a sua escolha de “Ser Educador”. Assim, como Encontros (também com “E” maiúsculo) só ocorrem porque há sintonia, *harmonia* para tanto, as ideias iniciais dessa pesquisa encontraram sentido e significado, e um caminho frutífero para se desenvolver, nos pressupostos do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*. O *olhar sensível para o professor* passou a ser um *Olhar Afetivamente Ampliado*. Portanto, como não poderia deixar de ser, ao pensar e investigar sobre “Quem é o Professor Afetivamente Ampliado”, a pesquisadora também se ampliou afetivamente nessa dinâmica de interações; pois, como aqui claramente se assume, afetamos e somos afetados, continuamente, pelo mundo e todas as suas formas de interação (mesmo quando, tantas vezes, não nos damos conta disso).

Diante desse desafio, que é o de olhar o professor de forma dinâmica, avaliam-se os resultados da investigação como muito positivos para os propósitos que a motivaram, considerando-se que os objetivos do estudo foram atingidos, essencialmente, em sua perspectiva maior – **Objetivo Geral: Levantar parâmetros para o desenvolvimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”** – o que, para tanto, corresponde ao êxito também com relação aos **objetivos específicos** do trabalho:

- a) *Investigar o nível de compreensão dos professores sobre o sentido do “afetar e ser afetado” nas interações em sala de aula.*

Esse objetivo foi plenamente alcançado, como também já destacado na comprovação dos pressupostos, tendo, com as análises, evidenciado que prevalece entre as professoras uma visão de afeto relacionada fortemente à ideia de carinho e atenção, mais do que ao sentido ampliado de afetividade que embasa este estudo. Entretanto, é

importante considerar que a maioria das professoras reconheceu e atribuiu importância à construção de vínculos afetivos para o bom ambiente de sala de aula e, fundamentalmente, para o desempenho dos alunos, como bem representa o depoimento abaixo:

“[...] a questão da afetividade deve acontecer naturalmente, a gente percebe que eles se envolvem mais com a gente realmente quando tem esse vínculo afetivo”.

- b) *Levantar indicadores de desenvolvimento pessoal e profissional do professor a partir dos instrumentos de coleta de dados (escalas, entrevista, dinâmica de grupo, expressões incompletas, observação do ambiente escolar), os quais foram utilizados tendo em vista a articulação das categorias postuladas pelo STAA.*

O alcance desse objetivo foi se delineando com o andamento da pesquisa empírica, pois, embora o estudo já contasse com algumas categorias de análise “a priori” – *categorias teóricas*, tratadas na seção de análises como Eixos – também surgiram categorias “a posteriori” a partir do discurso dos participantes, as consideradas *categorias emergentes*. Assim, à medida em que os instrumentos e procedimentos foram sendo aplicados, indicadores de cada Eixo (categorias teóricas) foram sendo construídos, resultando no que se denominou Campos de Análise, que correspondem às categorias emergentes. Como resultado, tem-se que os indicadores de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, de acordo com as dimensões e categorias do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada, correspondem aos seguintes aspectos levantados na presente pesquisa:

- como eu me vejo;
- como os outros me veem;
- crenças de autorreferência (autoconceito, autoestima, autoconfiança);
- postura nas interações: interações com alunos, com familiares dos alunos, com colegas e gestores da escola;
- enfrentamento de situações no contexto escolar;
- visão de mundo: aqui particularmente concernente ao papel da educação e do conhecimento para a vida humana.

- c) *Identificar como se poderia caracterizar um “Professor Afetivamente Ampliado”, com base na análise das categorias psicológicas articuladas pelo STAA – identidade, self, alteridade e resiliência ampliada, buscando contribuir para um processo de desenvolvimento do professor o nessa perspectiva.*

Tendo em vista que norteia toda a investigação, este objetivo foi sendo *ressignificado* ao longo do trabalho, pois “conhecer” o professor e promover seu “autoconhecimento” nas (e para as) suas interações no ambiente escolar, em uma perspectiva ampla como a do STAA, constitui-se um processo dinâmico e reflexivo. Nesse movimento, portanto, um “Professor Afetivamente Ampliado”, primeiramente, caracteriza-se pela não padronização de comportamentos, atitudes e perfis; mas, sim, pelo movimento flexível e dinâmico, pela capacidade de desenvolver uma *Linguagem Plena*, que é essencial para que se possa *olhar*, crítica e sensivelmente, para si mesmo e o mundo, ampliando (e harmonizando) suas interações na realidade como requisito para o encontro da homeostase (equilíbrio, estabilidade, harmonia) e se chegue o mais perto possível da felicidade.

Por isso, impetrar ou desenvolver a dimensão da Integralização Homeostática da Célula Psíquica, isto é, a Linguagem Plena, pode ser a chave para a composição de parâmetros educacionais baseados no desenvolvimento humano integral. Exatamente porque esta dimensão norteadora possibilita ao homem verificar e compreender de forma integral – sentindo/sensibilizando-se/raciocinando(Self), representando (Identidade), intuindo/“insightando” (Resiliência Ampliada) e “jogando”/balanceando (Alteridade) – a multiplicidade interacional da Realidade Dinâmica, perscrutando os caminhos da complexidade e administrando os desvios caóticos da entropia. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 55).

Em síntese, o “Professor Afetivamente Ampliado” caracteriza-se como um ser de Linguagem Plena, um “Eu sensível e pensante”, em interação com a realidade e que se apoia nessas interações para, constantemente, evoluir.

d) *Contribuir especialmente para o desenvolvimento da alteridade do professor com seus alunos.*

É provável que a participação no presente estudo já tenha afetado as professoras no sentido de refletirem mais criticamente e buscarem encontrar meios de melhorar qualitativamente as interações com as pessoas de seu cotidiano escolar. Porém, considerado de forma mais ampla, este é um objetivo que se pretende atingir como consequência do investimento nesta pesquisa, pois, mediante a socialização deste trabalho, pode-se vir a contribuir, posteriormente – até mesmo em cursos de formação continuada–, para a construção de educadores que valorizem os princípios e parâmetros de um “Professor Afetivamente Ampliado”.

Nessa direção é importante salientar, nesta seção de Considerações Finais, que a investigação captou um crescente *adoecimento* de uma das faces das interações que envolvem o ambiente escolar: as interações com os familiares dos alunos, como já sinalizado nas análises. Os dados levantados demonstraram a frequência de depoimentos que evidenciaram relações muito superficiais entre professores e familiares, de pouco diálogo e, sobretudo, de preocupação mais com a autoafirmação em relação aos papéis que deveriam desempenhar (ou acreditam que desempenham) que com o real desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, social) das crianças que compõem o universo escolar. Os alunos, nessa situação, parecem se situar em meio a uma “guerra” sendo, conseqüentemente, “alvejadas por engano”. Tal reflexão aponta a necessidade de um urgente resgate nessas interações, que se constituem como essenciais para a qualidade de um trabalho pedagógico que visa (ou deveria visar) ao desenvolvimento de cidadãos plenos e autônomos, como pretendem as diretrizes educacionais. Questões sociais muito delicadas, frequentemente citadas como fatores determinantes do desalinhamento no trabalho conjunto entre educadores das novas gerações (pais e professores) – como dependência de drogas, abandono e desinteresse pelas questões dos filhos, etc. – deveriam fazer parte de reflexões sérias e ações coletivas de grande monta na busca de reversão destas mazelas sociais.

Ainda, no relato das professoras quanto à relação com os familiares dos alunos, prevaleceu a dicotomização dos aspectos considerados “profissionais” e “pessoais”, ou seja, que envolvem questões de ordem prática do dia a dia (voltadas aos “conteúdos” que precisam ser “passados” aos alunos) de um lado e questões “emocionais” de outro, como ilustrado no depoimento sobre como definem essas relações, retomado abaixo: “[...] *eles contam as coisas que acontecem em casa. Daí, nessa parte, com certeza, a gente leva o lado emocional junto, porque a gente se afeta de ver crianças que não têm, quando não é o legal da família, quando não é a família ideal, a gente sofre com a criança. Quando tem pais que têm questão de drogas no meio, isso numa comunidade como a nossa acontece... Então, tudo isso faz com que a gente também envolva o emocional junto. A gente tenta deixar no profissional, mas o emocional se envolve, com certeza, em alguns casos; mas, normalmente, é a questão profissional mesmo.*” Justamente a visão dicotômica entre o que é “profissional” e o que é “emocional” tende a ser um dos fatores cruciais que pesam na desconjunção entre escola e família. Preocupar-se com a situação da criança na família, ou da família na comunidade, parece ser considerado um “descontrole emocional” e “não suficientemente profissional”, uma vez que os professores, intencionalmente, “tentam não se envolver”. Dessa forma, como apontado acima, ações educacionais conjuntas tendem a nunca ser, de fato, implementadas.

Mesmo em uma amostra tão pequena – devido ao alcance de pesquisas dessa natureza (qualitativa e exploratória), o que limita a possibilidade de uma análise mais ampla do fenômeno –, a dicotomização entre aspectos ditos da razão e da emoção ficou muito evidente, tanto nos relatos e registros como em posturas em situações diversas. Uma das professoras afirmou que “[...] *o defeito que mais me incomoda é ser emotiva demais*”, o que, mais uma vez, reforça a premissa existente entre as pessoas em geral (e mesmo entre educadores) de que aspectos da emoção ainda são vistos como perturbadores da razão e, em decorrência, de uma “postura séria e profissional”.

Espera-se, no entanto, que pesquisas e abordagens como a que se propôs neste estudo, contribuam para desconstrução desse tipo de pensamento. Pois, sobretudo, acredita-se que este estudo contribuiu para a

investigação científica, no campo da Educação, em essência pela originalidade da proposta de se *fornecer critérios ou parâmetros para o desenvolvimento de um Professor Afetivamente Ampliado* – o que pode vir a colaborar, conseqüentemente, para a *ressignificação* dos processos que envolvem a afetividade até mesmo em programas de formação de professores – inicial, continuada e em serviço –, abrindo novas perspectivas.

Finalmente, pode-se dizer que um “Professor Afetivamente Ampliado” caracteriza-se pela disponibilidade e sensibilidade para conhecer a si mesmo e o mundo, para refletir acerca de como se apresenta e se representa no mundo, e de se desenvolver plenamente com auxílio da alteridade. É aquele capaz de usar a linguagem em seu sentido plenificado e contribuir para que os seus alunos a desenvolvam também, que sejam ambos produtos e produtores de uma linguagem que realmente comunique, que faça sentido, em uma perspectiva dialética e interacionalmente profícua. Enfim, essa deve ser a essência de sua prática docente, que venha a contribuir para que seus alunos se desenvolvam como seres de linguagem – que é o que caracteriza o humano, por excelência.

Desta forma, cada pessoa envolvida no contexto educacional, ao se deixar afetar pelas interações, amplia sua visão da realidade – considerando que existe tanto a se fazer para reparar as feridas sociais, a situação educacional precária e, em especial, os aspectos políticos e econômicos que impactam diretamente na qualidade do trabalho docente. E sem perder a esperança de que algo melhor, maior, pode se desenvolver e que cada um pode ser um “Educador Afetivamente Ampliado”. Como apresentado na seção introdutória do presente trabalho, todo o movimento da vida, por meio da educação e de qualquer outra iniciativa de transformação para o desenvolvimento humano e social, deve ter como premissa o caminhar para a homeostase, transformando as interações, tornando-as plenas de *alteridade*.

E é por concordar com a *beatitude* de Spinoza, acreditar (e “fazer por onde”) no *bem viver* para todos, que este estudo se finaliza, com a perspectiva das professoras pesquisadas no que diz respeito à felicidade:

Felicidade é...

... se sentir bem, é estar com pessoas e que a gente gosta em ambientes que a gente gosta, é uma busca constante.. faz parte do dia a dia. Às vezes a gente já tá feliz e tá falando que está buscando a felicidade, não tem fim, acho que é ilimitada.

... acho que é estar de bem com a vida, quando faz as coisas com amor, que você gosta, acho que é felicidade.

... estar com as pessoas que eu gosto, meus familiares, meu filho, meus pais.. mas também minha turminha hoje, eles estão comigo e eu fico feliz, estando naquele momento com eles.

... filhinhos!!!! ...Um trabalho que te complete, que você venha com prazer. Mesmo que tenha dificuldade, que aquele dia você não esteja tão bem, puxa, mas no teu trabalho você acaba até esquecendo aquela tua dificuldade.

... ai... felicidade é ter amigos, é ter família, ter com quem contar, com quem dividir qualquer coisa, por que se você não tem com quem contar (qualquer coisa), você não é feliz.

...: da mesma forma que a dificuldade faz parte da nossa vida, a felicidade prevalece.

Se a ideia de felicidade guia tão fortemente as expectativas e a esperança de tais professoras, como até mesmo várias de suas ações na lida com a vida, talvez elas não estejam, afinal, tão distantes de se tornarem um “Professor Afetivamente Ampliado”. Faz-se necessária, é claro, a coragem de dar novos passos, o investimento cada vez maior em reflexões e ações, intencionalmente conscientes, que promovam o desenvolvimento de suas Células Psíquicas. E que, no papel de educador, ajudem as crianças e adolescentes que estão à sua frente a também desenvolverem suas próprias Células Psíquicas. Interações mais plenas de alteridade e, portanto, prazerosas virão em decorrência e a *Afetividade Ampliada* estará, enfim, vigorando... Para o bem de nossa espécie!

REFERÊNCIAS

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. Educação, paixão e conhecimento: sobre a dimensão inconsciente do ensinar e do aprender. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 51/4. Disponível em:

<http://www.rioei.org/deloslectores/3176Alves.pdf> . Acesso em: agosto/2011.

ALVES, R. **Paisagens da Alma**. São Paulo. Planeta, 2013.

ANIBAL, F. **Evasão em licenciatura chega a 39%**. GAZETA DO POVO, 2013. Disponível em:

<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=1392135&tit=Evasao-em-licenciatura-chega-a-39>. Acesso em: julho/2013

ARANTES, V. A. **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo. Sumus, 2003.

BARBOSA, P. R. M. **Representações de Crianças sobre a Relação Afetiva com seus Professores: uma contribuição para a compreensão do desejo de aprender**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinehiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, J. M. **Resiliência: de que se trata? O conceito e suas imprecisões**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I.F. **A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens**. Paidéia, maio-ago. 2011, Vol. 21, No. 49, 263-271. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/14.pdf>. Acesso em: agosto/2014.

CAMARGO, D. **As Emoções e a Escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação Escolar**. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CUNHA, M.V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

DABUL, N. J. S. **Características de Resiliência e a Implementação de uma Nova Estratégia de Comunicação: Um Estudo de Caso**. PUC – Rio de Janeiro, 2012.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O Sentimento de Si. O corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência**. Tradução P.E.A. Lisboa: Europa-América, 1999.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução Maria E. A. P. Galvão *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DEVLIN, K. **O Gene da Matemática**. Tradução de Sérgio Moraes Rego. Rio de Janeiro, Record: 2010.

ESPINOSA, B. **Tratado da Reforma da Inteligência**. Tradução: Lívio Teixeira. São Paulo, Editora Nacional, 1966.

_____. Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência / Baruch de Espinosa. **Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí**. Tradução: Marilena de Souza Chauí *et al.* Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

DINIS, N. F.; BERTUCCI, L. M. (Orgs). **Múltiplas Faces do Educar: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Literatura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **Esboço de Psicanálise**. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. 23. Rio de Janeiro: Imago, 1975, 164-237.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo; São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Tomada de Consciência e Conhecimento Metacognitivo**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Lisboa: Instituto Antônio Houaiss, 2009.

KAMII, C., DEVRIES, R., **Piaget para a Educação Pré-escolar**. Trad. Maria Alice BadeDanesi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KLOEPPEL, A. J. **Contribuições das teorias de Vygotsky, Piaget e Freud para o projeto de pesquisa de mestrado intitulado "Um Professor Afetivamente Ampliado"**. Curitiba, 2012, manuscrito não publicado.

KLOEPPEL, A. J.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. Buscando Conhecer o 'Professor Afetivamente Ampliado': a alteridade em interações no

ambiente escolar. **PsicoDom**, Curitiba, v. 12, p. 136-150, 2013. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php

KUPFER, M.C.M. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. (Orgs). **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo Summus, 1992.

LOOS, H. **Atitude e desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família**: uma *path-analysis*. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2003.

LOOS, H. A Interdependência Mútua da Cognição e do Afeto: atribuindo sentido à aprendizagem. In: DINIS, N. F.; BERTUCCI, L. M. (Orgs.) **Múltiplas Faces do Educar**: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente. Curitiba: Editora da UFPR, 2007, p. 13-27.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S. Cognição, Afeto e Desenvolvimento Humano: A Emoção de Viver e a Razão de Existir. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 171-188, 2007.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S.; NÚÑEZ RODRÍGUEZ, S.I. Sobre o Sentido do Eu, do Outro e da Vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. **Educação e Alteridade**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010, p. 149-164.

LOOS, H.; CASSEMIRO, L. F. K. Percepções sobre a Qualidade da Interação Familiar e Crenças Autorreferenciadas em Crianças. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 27, n. 3, p. 293-303, 2010.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R.S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

LOOS-SANT'ANA, H.; GASPARIM, L. Investigando as Interações em Sala de Aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em Revista** (Belo Horizonte), v. 29, n. 3, p. 199-230, jul./set. 2013.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. Educação Integral...? Cuidado com a Entropia...! Reflexões em Afetividade Ampliada sobre a Educação Integral. In: PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (Orgs.). **A Educação Integral e Integrada na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2014, p. 173-207.

LUNA, M. D; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R.; SILVA, N. C. Das Dicotomias Teóricas às Práticas Desarmônicas: a agregação e a integralidade dos fenômenos humanos são irrelevantes na Psicologia? Curitiba. **Revista PsicoDom**, n. 11, Curitiba, jul. 2013.

LUNA, S. V. (1996). **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Trad. Fernando Gurgeira. São Paulo: Ícone, 1990.

MARIOTTI, H. **A Razão do Coração e o Coração da Razão**. Blaise Pascal e o Pensamento Complexo. 2005. Disponível em <http://www.humbertomariotti.com.br/ensaios.html>. Acesso em julho/2012.

MATURANA, H.R.; VARELA, F.J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORAES, M.C. A Formação do Educador a partir da Complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

MORENO, J.L. **Psicodrama**. 2ª edição. São Paulo, Editora Cultrix, 1997.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina, 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ciência com Consciência**. Tradução Maria D. Alexandre & Maria Alice Sampaio Dória. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa, Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Meu Caminho – Entrevista com Djénane Kareh Tager**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2010b.

_____. **Meus filósofos**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulinas, 2013.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução SOUZA, Lúcia Pereira. São Paulo: Triom, 1999.

OATLEY, K; JENKINS, J. **Compreender as Emoções**. Lisboa: Instituto Piaget. 2002

OLIVEIRA, M. K. Desenvolvimento e Aprendizagem. In: **Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PALUDO, K. **Altas Habilidades/Superdotação sob a Ótica da Teoria da Afetividade Ampliada: relações entre identidade e resiliência**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013.

PASCAL, B. **O Homem Perante a Natureza**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000039.pdf> Acesso em set/2013.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Novas Competências para Ensinar**. Tradução: Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

R. P. et al. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 135-143, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a06v20n2.pdf>>. Acesso em: nov/2013.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; SANTOS, N. C.; OLIVEIRA, R. V. CARVALHAES. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 135-143, mai.-ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a06v20n2.pdf>>. Acesso em: jan/2014.

PIAGET, J. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1977.

_____. **Biologia e Conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Para onde vai a Educação?** Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSENBERG, M. Rosenberg Self-Esteem Scale. In: ROBINSON, J.; SHAVER, P.; WRIGHTSMAN, L. (Orgs.). **Measures of Personality and Social Psychological Attitudes**. California: Academic Press, 1991.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou Da Educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins. Fontes, 2004.

_____. **Do Contrato Social**: princípios do direito político. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SÁ, R. A. **Educação, Complexidade e Pedagogia: uma dialogia compreensiva**. In: PETRÁGLIA, I.; ALMEIDA, C. (Orgs.). **Estudos de Complexidade 3**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 223-243.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução: Fátima Conceição Murad *et al.* São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil, 2006.

SANT'ANA, R. S. **Rousseau e a Arte de Busca da Consciência Plena – Movimentos sobre a filosofia da ação e educação**: críticas e razões sobre a prática do viver e da formação humana. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2006.

SANT'ANA, R. S.; LOOS, H.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 109-124, 2010.

SANT'ANA, R. S.; LOOS, H.; STOLTZ, T. To Do or not to Do, to Be or not to Be: That is the Depression... Is a (Materialist) Identity an Illusion? Trabalho apresentado na: **International Conference “The Reality of Mind”** (Alanus University), Alfter/Germany, May, 2011.

SANT'ANA-LOOS, R. S. **Do Método e da Filodoxia na Compreensão da Realidade: o caso da leitura do projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013.

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. **Afetividade Ampliada**. Curitiba: Juruá [no prelo].

_____. A Afetividade Ampliada enquanto Meta-Teoria: ensaio acerca do que nos faz humanos e repercussões para a Psicologia. **PsicoDom**, v. 12, p. 1-15, 2013a. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php

_____. Sistema Teórico da Afetividade Ampliada e a Noção de Interação: breve síntese epistemológica - Parte I (acerca da unificação da realidade e do método científico). **PsicoDom**, v. 12, p. 16-30, 2013b. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php

_____. Sistema Teórico da Afetividade Ampliada e a Noção de Interação: breve síntese epistemológica - Parte II (acerca da anacronia entre teoria e prática). **PsicoDom**, v. 12, p. 31-45,

2013c. Disponível em:

http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php

_____. Célula Psíquica: a face estrutural da unidade básica da psique conforme a Afetividade Ampliada.

PsicoDom, v. 12, p. 46-60, 2013d. Disponível em:

http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/artigos.php

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H.; KLOEPPEL, A. J. "Para o Alto e Avante": do *Pensamento Complexo* à *Afetividade Ampliada*. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis/UFSC [no prelo].

SCHOPENHAUER, A. **O Mundo como Vontade e Representação**. Coleção Universidade. Rio de Janeiro. Edições de Ouro, S.D.

SBICIGO J. B.; BANDEIRA D. R.; DELL'AGLIO D. D. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. **Psico-USF**, v. 15, n. 3, p. 395-403, set./dez. 2010.

SIMÃO, L. M. Alteridade no diálogo e construção do conhecimento. In: MARTINEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (Orgs.). **O Outro no Desenvolvimento Humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à Fenomenologia**. Trad. Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo. Edições Loyola, 2004.

SPINOZA, B. **Ética Demonstrada à Maneira dos Geômetras**. São Paulo: Nova Cultura, 2005.

STOLTZ, T. Por que Vygotsky na Educação? In: RAMOS, E.C. (Org.). **Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar**. Curitiba: Juruá, 2010, p. 171-181.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

_____. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. São Paulo.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria Walloniana**. *Educação* (Porto Alegre), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

_____ **Um estudo sobre as emoções e sentimentos na aprendizagem escolar.** Comunicações: Piracicaba - ano 18 - n. 2, p. 79-91. Julho – dezembro/2011.

UNESCO BRASIL. **Qualificação e Capacitação de Professores.** Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-quality/teacher-education-and-training/#c169180> . Acesso em: 16/02/2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. (1941). **A Evolução Psicológica da Criança.** Lisboa: Edições 70, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: QUEM É O PROFESSOR AFETIVAMENTE AMPLIADO? UMA ANÁLISE PSICOLÓGICA DAS INTERAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

Pesquisador: Ana Julia Kloeppel

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 17100113.0.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 399.112

Data da Relatoria: 11/09/2013

Apresentação do Projeto:

Equipe: Mestranda Ana Julia Kloeppel. Orientadora: Helga Loos-Sant'Ana.

De acordo com dados publicados pela UNESCO, o Brasil ainda apresenta índices insatisfatórios no desempenho dos alunos dos primeiros anos de educação básica e resultados insatisfatórios ou ainda mais graves nas últimas séries do ensino fundamental e médio. Diante disso, destaca a pesquisadora que aperfeiçoar a formação profissional dos professores, em todos os níveis de ensino, é uma medida fundamental em qualquer esforço visando melhorar a qualidade da educação, considerando as questões que envolvem a necessidade urgente de valorização do professor e demais profissionais da área educacional como de suma importância para a garantia dessa qualidade. Mas se esta é uma questão recorrente e as iniciativas públicas e privadas vêm crescendo no que tange aos investimentos humanos e materiais para a formação de educadores, é necessário indagar se não seria o momento de questionar a perspectiva embutida nesses programas de formação, inicial e continuada e em serviço; se não seria o tempo de se pensar em outro paradigma para a atuação docente no sentido de ampliar a sensibilização de educadores.

Para tanto, a teoria da Afetividade Ampliada (TAA), em articulação com os princípios da Teoria do Pensamento Complexo de Edgar Morin, alicerça a presente pesquisa, que tem como título "Quem é

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 399.112

Apresentação do Projeto: Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO o Professor Afetivamente Ampliado? Uma Análise Psicológica das Interações no Ambiente Escolar", e tem

como objeto o professor numa perspectiva de ampliação de seu olhar para o mundo, para si mesmo, para seus alunos e, conseqüentemente, para sua prática pedagógica. Diante dessas premissas, busca-se contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, o desenvolvimento de um professor afetivamente ampliado, levantando indicadores a partir da análise das categorias identidade, self, resiliência e alteridade, de acordo com os parâmetros propostos pela Teoria da Afetividade Ampliada (TAA). Nesse sentido, acredita-se que ensinar e aprender envolvem, cotidianamente, a descoberta do mundo, de si e do outro, numa relação de alteridade, para garantir o desenvolvimento humano e social que se pretende em um universo como a escola. É esse, segundo narrativa da pesquisadora, o movimento essencial da Afetividade Ampliada.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo primário contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, de acordo com os critérios da Teoria da Afetividade Ampliada (TAA), em articulação com a Teoria do Pensamento Complexo, visando à ampliação da qualidade nas interações no ambiente escolar e, conseqüentemente, contribuindo para uma renovação efetiva no processo ensino-aprendizagem.

Como objetivos secundários, podem ser citados:

- a) Investigar o nível de compreensão dos professores sobre o sentido do "afetar e ser afetado" nas interações de sala de aula;
- b) Analisar e contribuir para o desenvolvimento do professor no que tange às categorias da TAA - identidade, self, alteridade e resiliência.
- c) Levantar indicadores de desenvolvimento pessoal e profissional do professor a partir dos instrumentos de coleta de dados (escalas, entrevista, dinâmica de grupo, expressões incompletas, diário de bordo) que serão utilizados tendo em vista as categorias postuladas pela TAA.
- d) Identificar como se caracteriza um professor afetivamente ampliado;
- e) Contribuir especialmente para o desenvolvimento da alteridade do professor com seus alunos.

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

UF: PR

Telefone: (41)3360-7259

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 399.112

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, a etapa de coleta de dados contará com a preocupação primordial em esclarecer e discutir previamente com cada sujeito de pesquisa os instrumentos e ações a serem desenvolvidos para evitar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto, além de a pesquisa ter sido projetada tomando-se os devidos cuidados com a integridade física e psicológica dos sujeitos pesquisados. Quanto aos benefícios, estes correspondem à qualidade das interações no ambiente escolar, resultando também na qualidade do processo ensino-aprendizagem, como consequência do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, o desenvolvimento de um Professor Afetivamente Ampliado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória encontram-se presentes.

Anexadas as declarações final modelo CONEP, onde os Coparticipantes declaram ter lido e concordar com o Parecer deste CEP/SD.

Recomendações:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2ª andar

UF: PR

Telefone: (41)3360-7259

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 399.112

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa, tanto o participante como o pesquisador deverão rubricar todas as páginas do TCLE, opondendo assinaturas na última página do referido Termo (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS);

CURITIBA, 18 de Setembro de 2013

Assinador por:
Claudia Seely Rocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 280
Bairro: 2º andar
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Ana Julia Kloepfel, pesquisadora responsável, e Helga Loos-Sant'Ana, orientadora, da Universidade Federal do Paraná, viemos por meio deste documento solicitar sua autorização, para participar do estudo intitulado "Quem é o Professor Afetivamente Ampliado? Uma Análise Psicológica das Interações no Ambiente Escolar". Este estudo pretende trabalhar com as professoras de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, do período da manhã, e nosso objetivo principal é contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, de acordo com os critérios da Teoria da Afetividade Ampliada (TAA), em articulação com a Teoria do Pensamento Complexo. Assim, sua participação se reveste de importância para que seja possível levantar indicadores de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, a partir dos instrumentos de coleta de dados que serão utilizados tendo em vista as categorias postuladas pela TAA, de acordo com os seguintes procedimentos:

- a) Cada etapa do estudo será previamente discutida com você e demais sujeitos de pesquisa de sua escola;
- b) Após a definição de cronograma, iniciaremos a coleta de dados, que envolve as seguintes ações: observação em sala de aula; aplicação de escalas padronizadas e entrevista, individualmente; dinâmica oral e atividade de completar expressões escritas, em grupo (com demais professoras participantes da pesquisa); construção individual de um diário de bordo.
- c) Os benefícios esperados com essa pesquisa estão diretamente relacionados com a melhoria da qualidade das interações no ambiente escolar.
- d) A pesquisadora responsável por este estudo, Ana Julia Kloepfel, pode ser encontrada na Universidade Federal do Paraná, sediada na Rua General Carneiro, nº 460, Centro, Curitiba, Paraná, ou no telefone (41) 9126-7844 e ainda pelos endereços eletrônicos anaju_99@hotmail.com; anajuklo@gmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- e) É importante destacar que, de acordo com a Resolução CNS 196/96, toda pesquisa apresenta riscos, mesmo que sejam limitados, portanto, a etapa de coleta de dados está sendo elaborada tendo como preocupação primordial o esclarecimento e a apresentação previa dos instrumentos e ações a serem desenvolvidos para evitar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto de sua parte, além da pesquisa ter sido projetada

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

tomando-se os devidos cuidados com sua integridade física e psicológica.

- f) As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas apenas pelas duas pesquisadoras envolvidas no estudo, Ana Julia Kloeppel e Helga Loos-Sant'Ana. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que sua **identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**.
- g) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- h) Quando os resultados forem publicados, **o seu nome não será divulgado** e sim um código ou pseudônimo.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordo em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do(a) mesmo(a) a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do sujeito de pesquisa - professora)
Local e data

ANEXO 3


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO**
Rosenberg - Escala de autoestima

Nome: _____ Data: _____
 Idade: _____ Data de Nascimento: _____ Gênero: _____
 Escola: _____ Série: _____

As frases abaixo expressam sentimentos que as pessoas podem apresentar em relação a si próprias. Você deve ler cada uma delas e compará-las com o sentimento que você experimenta em relação a você mesmo, assinalando uma dentre as quatro alternativas possíveis de resposta.

Este material faz parte de nossa pesquisa e é confidencial. Agradecemos a sua importante colaboração.

1) Acho que tenho tanto valor quanto outras pessoas que eu conheço.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

2) Eu acho que tenho várias boas qualidades.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

3) Muitas vezes eu acho que sou um fracasso.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

4) Eu sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

5) Eu penso que não tenho muito do que me orgulhar a respeito de mim mesmo(a).			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

6) Eu tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo(a).			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

7) De maneira geral, eu estou satisfeito comigo mesmo(a).			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

8) Eu gostaria de sentir mais respeito por mim mesmo(a).			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

9) Algumas vezes eu me sinto inútil.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

10) Às vezes eu acho que não sou tão capaz quanto deveria ser.			
discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente

ANEXO 4



Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE

Ana Julia Kloeppe
Pesquisadora

Escala de Resiliência

(Wagnild e Young, 1993; traduzida por Pesce *et al*, 2005)

Marque o quanto você concorda ou discorda das seguintes afirmações:

	DISCORDO			NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO		
	Totalmente	Muito	Pouco		Pouco	Muito	Totalmente
1. Quando eu faço planos, eu os levo até o fim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra.	1	2	3	4	5	6	7
3. Eu sou capaz de depender de mim mais do que de qualquer pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
4. Manter interesse nas coisas é importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu posso estar por minha conta se eu precisar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Eu sinto orgulho de ter realizado coisas na minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação.	1	2	3	4	5	6	7
8. Eu sou amigo de mim mesmo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Eu sou determinado.	1	2	3	4	5	6	7
11. Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas.	1	2	3	4	5	6	7
12. Eu faço as coisas uma de cada vez.	1	2	3	4	5	6	7
13. Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes.	1	2	3	4	5	6	7
14. Eu sou disciplinado.	1	2	3	4	5	6	7
15. Eu mantenho interesse nas coisas.	1	2	3	4	5	6	7
16. Eu normalmente posso achar motivo para rir.	1	2	3	4	5	6	7

17. Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
18. Em uma emergência, eu sou uma pessoa com quem as pessoas podem contar.	1	2	3	4	5	6	7
19. Eu posso geralmente olhar uma situação de diversas maneiras.	1	2	3	4	5	6	7
20. Às vezes eu me obrigo a fazer as coisas querendo ou não.	1	2	3	4	5	6	7
21. Minha vida tem sentido.	1	2	3	4	5	6	7
22. Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas.	1	2	3	4	5	6	7
23. Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída.	1	2	3	4	5	6	7
24. Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer.	1	2	3	4	5	6	7
25. Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim.	1	2	3	4	5	6	7

Data da aplicação:		Hora de Início:		Fim:	
Nome Fictício:		Arquivo da		Transcrição:	

ANEXO 5



QUESTÕES PARA ENTREVISTA

Pesquisadora: Ana Julia Kloeppel

Orientadora: Helga Loos-Sant'Ana

1. Suponhamos que você tenha de se descrever para uma pessoa que não o conhece. Que qualidades e defeitos você mencionaria?
2. Descreva dois momentos que considera terem sido os mais importantes que aconteceram em sua vida. Por que você os considera assim?
3. O que a levou a escolher esta profissão?
4. O que gosta em sua profissão? E o que não gosta? Por quê?
5. Como você se vê/percebe/sente enquanto professora/profissional? E como pessoa?
6. Quanto à sua relação com seus alunos, você se definiria com qual(ais) das características, a seguir, ou nenhuma? Explique o porquê:
 - características: autoritária, exigente, paciente, nervosa, descontrainda, divertida, séria, afetiva, brincalhona, outras.
7. E como você define a sua relação com os familiares de seus alunos?
8. Fale um pouco, também, sobre como você percebe/sente sua relação com os gestores da escola – diretor (a), vice, coordenador(a) pedagógico(a) – e com os colegas professores.
9. Como você lida com dificuldades e/ou conflitos tanto na vida profissional quanto em sua vida pessoal?
10. Você se julga uma pessoa criativa? Em que momentos se percebe/sente uma pessoa mais criativa?
11. O que é motivação para você e o que a faz sentir motivada?
12. Em relação aos seus sentimentos/emoções, o que a deixa:
 - triste?
 - alegre?
 - com raiva?
 - calma?
 - ansiosa?

ANEXO 6



DINÂMICA DE GRUPO

Pesquisadora: Ana Julia Kloeppel
Orientadora: Helga Loos-Sant'Ana

Dinâmica desenvolvida com as professoras – promovendo uma coleta em grupo (com as três professoras juntas), em forma de debate, em encontro que foi registrado (gravado) em vídeo – as professoras sortearam frases (expressões-chave) e completaram a ideia de cada frase, oralmente, de acordo com a sua opinião/ criatividade/ depoimento pessoal e/ou profissional.

Observação: como as questões foram sorteadas, a ordem abaixo não corresponde ao que foi aplicado com as professoras.

- Quando vejo meus alunos desinteressados eu costumo...
- A escola é responsável pelo desenvolvimento dos alunos? De que forma?
- A relação que eu estabeleço entre vínculos afetivos e o interesse e desempenho dos meus alunos é ...
- O que é conhecimento?
- Felicidade é....
- Minha turma fica agitada quando.... e eu.....

ANEXO 7



EXPRESSÕES INCOMPLETAS

Pesquisadora: Ana Julia Kloeppel
Orientadora: Helga Loos-Sant'Ana

Caro(a) professor(a), este questionário intitulado “Expressões Incompletas” tem o intuito de conhecer um pouco mais sobre você. Assim, pedimos que leia atentamente cada frase que segue e a complete da maneira que achar melhor. Lembramos que não temos o objetivo de classificar como correta ou errada, mas sim de conhecer o que você pensa e sente.

Muito obrigada por sua colaboração!

1. Toda pessoa tem qualidades e defeitos. A qualidade que mais me orgulho de ter é _____ e o defeito que mais me incomoda é _____.

2. Se eu pudesse mudar algo no meu jeito de ser, mudaria _____.

3. Se eu tivesse de descrever o que é ser educador em uma frase eu diria _____.

4. Se tivesse de escolher três adjetivos que mais combinam comigo, escolheria dizer que sou uma pessoa _____.

5. Existem semelhanças e diferenças entre as pessoas. Sinto-me semelhante às demais pessoas quando _____.

- Por outro lado, sinto-me diferente quando _____
_____.
6. O que espero de mim mesmo é _____
_____.
7. Acho que meus **alunos** pensam sobre mim que _____

e esperam que eu _____
_____.
8. Acho que os **familiares dos meus alunos** pensam sobre mim que _____
_____ e esperam que eu _____
_____.
9. Acho que meus **colegas** pensam sobre mim que _____
_____ e esperam que eu _____
_____.
10. Acho que os **gestores da escola** pensam sobre mim que _____
_____ e esperam que eu _____
_____.
11. Meu desempenho como professor é _____
_____,
porque _____
_____.
12. Quando meus alunos estão muito agitados eu _____
_____.
13. Eu gostaria que meus alunos _____
_____.

ANEXO 8



REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ENSINO-APRENDIZAGEM

Pesquisadora: Ana Julia Kloeppel
Orientadora: Helga Loos-Sant'Ana

Legenda: **S** – SEMPRE / **N** – NUNCA / **QS** – QUASE SEMPRE/ **R** - RARAMENTE

IDENTIDADE

Simpatia	
Desenvoltura (tom de voz claro e seguro)	
Timidez	
Desconfiança	

Simpatia	
Desenvoltura (tom de voz claro e seguro)	
Timidez	
Desconfiança	

Simpatia	
Desenvoltura (tom de voz claro e seguro)	
Timidez	
Desconfiança	

Observação: impressões iniciais e nos demais encontros:

SELF

Verbalizações espontâneas (autenticidade)	
Iniciativa	
Autoconfiança	
Emocionalidade	
Motivação	

Verbalizações espontâneas (autenticidade)	
Iniciativa	
Autoconfiança	
Emocionalidade	
Motivação	

Verbalizações espontâneas (autenticidade)	
Iniciativa	
Autoconfiança	
Emocionalidade	
Motivação	

Observação: Autoconceito, autoestima, autoconfiança;

RESILIÊNCIA AMPLIADA

Autorregulação em situações de agitação e conflito em sala de aula		Autorregulação em situações de agitação e conflito em sala de aula		Autorregulação em situações de agitação e conflito em sala de aula	
Iniciavas criativas diante de situações adversas (diversas) com os alunos		Iniciativas criadas diante de situações adversas (diversas) com os alunos		Iniciativas criadas diante de situações adversas (diversas) com os alunos	
Gestão da turma (“domínio”)		Gestão da turma (“domínio”)		Gestão da turma (“domínio”)	

Observação: capacidade criativa em situações do dia a dia;

ALTERIDADE

Saber ouvir (escutar com atenção e interesse)		Saber ouvir (escutar com atenção e interesse)		Saber ouvir (escutar com atenção e interesse)	
Capacidade de dar respostas que atendam ao que foi questionado/comentado		Capacidade de dar respostas que atendam ao que foi questionado/comentado		Capacidade de dar respostas que atendam ao que foi questionado/comentado	
Utilização de linguagem apropriada		Utilização de linguagem apropriada		Utilização de linguagem apropriada	
Receptividade		Receptividade		Receptividade	

Observação: relação direta com “o outro”, neste caso, em especial os alunos, mas também com outras pessoas da escola:

ORGANIZAÇÃO DE SALA DE AULA

Preocupação com a melhor disposição das mesas na sala de aula	
Capricho na organização de registros coletivos e/ou individuais	
Funcionalidade na organização de registros coletivos e/ou individuais	
Limpeza e organização da sala de aula de um modo geral	