

**NARRATIVAS DE UM
ENSINO DE GEOGRAFIA
AFETIVO E ATIVO
(EGAA): EXPERIÊNCIAS
EM COMUNICAÇÃO NÃO
VIOLENTA (CNV) EM
SALA DE AULA**

PEDRO HENRIQUE SILVEIRA BRUM



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

PEDRO HENRIQUE SILVEIRA BRUM

**NARRATIVAS DE UM ENSINO DE GEOGRAFIA AFETIVO E
ATIVO (EGAA):
EXPERIÊNCIAS EM COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV)
EM SALA DE AULA**

Londrina
2022

PEDRO HENRIQUE SILVEIRA BRUM

**NARRATIVAS DE UM ENSINO DE GEOGRAFIA AFETIVO E
ATIVO (EGAA):
EXPERIÊNCIAS EM COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV)
EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Departamento de Geografia, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Jeani Delgado Paschoal Moura

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B893n Brum, Pedro Henrique Silveira .
NARRATIVAS DE UM ENSINO DE GEOGRAFIA AFETIVO E ATIVO (EGAA) :
EXPERIÊNCIAS EM COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV) EM SALA DE
AULA / Pedro Henrique Silveira Brum. - Londrina, 2022.
173 f. : il.

Orientador: Jeani Delgado Paschoal Moura.
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Comunicação não violenta - Tese. 2. Ensino de Geografia - Tese. 3.
Geografia Humanista - Tese. 4. Psicanálise - Tese. I. Moura, Jeani Delgado
Paschoal . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas.
Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 91

PEDRO HENRIQUE SILVEIRA BRUM

**NARRATIVAS DE UM ENSINO DE GEOGRAFIA AFETIVO E
ATIVO (EGAA):
EXPERIÊNCIAS EM COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV)
EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Departamento de Geografia, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Jeani Delgado Paschoal
Moura
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dr. Claudivan Sanches Lopes
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Dra. Eloiza Cristiane Torres
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 13 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos e todas que proporcionaram que esse momento pudesse se realizar. Em primeiro lugar a todos e todas estudantes que proporcionaram, cada um à sua maneira, ações para que meu olhar pudesse se dirigir a essa pesquisa.

Em segundo lugar gostaria de agradecer à minha orientadora Jeani Delgado Paschoal Moura que me inspirou para que esse trabalho fosse desenvolvido e esteve comigo até as últimas instâncias para que essa dissertação fosse concluída.

À minha família, em especial minha mãe, Maria Alice Silveira, que pôde contribuir para que em meus momentos de estudo, nada me atrapalhasse.

À minha companheira Lua Specian, que resistiu bravamente aos momentos de distância que foram ocupados pelo desenvolvimento desse projeto e sua escrita. Sem seu carinho e seu afeto o desenvolvimento desse trabalho seria mais difícil.

Ao meu filho Joaquim e minha enteada Marina, que me deram a chance de me posicionar no mundo de maneira diferente ao me tornar pai e padrasto.

Aos amigos Rafael Iglesias, por sempre estar pronto para me ajudar a decifrar dúvidas teóricas relacionadas ao aprendizado e funcionamento psíquico da mente humana.

Ao amigo Fabio Alcure, por ter me apresentado a Comunicação Não Violenta e por essa iniciativa, tornar minha prática docente mais agradável e surgir essa dissertação.

Ao grupo de orientandos da Professora Jeani Delgado Paschoal de Moura que me fizeram enxergar outras formas de se fazer ciência.

Agradeço imensamente a todos e todas que atravessaram meu caminho, contribuíram para que esse trabalho pudesse ser desenvolvido. Espero retribuir à altura em momento preciso.

BRUM, Pedro Henrique Silveira. **narrativas de um ensino de geografia afetivo e ativo (EGAA):** experiências em comunicação não violenta (CNV) em sala de aula. 2022. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

O presente trabalho busca problematizar a construção da educação neoliberal como promotora de representações dos afetos de medo e da competição entre os estudantes da educação básica ao longo do percurso de 2016 até 2022, com ênfase no trabalho desenvolvido nas escolas Benedita Rosa Rezende em Londrina – PR, nos anos de 2018 e 2019 e o Colégio Estadual Cívico Militar Vinicius de Moraes, Maringá – PR no ano de 2022. Parto do pressuposto que a narrativa neoliberal é responsável por promover uma psicologia moral disciplinadora que estabelece relações de competição e de distanciamento da possibilidade de encontro de uns para com os outros. O modelo forma-empresa, estimulado pela economia neoliberal, em especial no Paraná com a onda privatista do atual governo, está transformando a educação em ferramentas de gerenciamento de si mesmo em que as capacidades de socialização estão sendo substituídas por critérios passíveis de monetização e aumento de performance. Em outras palavras, podemos estar entrando em uma era em que as questões relacionadas à cidadania e civilidade estão sendo substituídas pelo processo mais alienante da troca comercial. As habilidades sociais estão sendo monetizadas e encaradas como passivos a serem trocados no mercado. Nesse sentido, há um conteúdo inconsciente que se apresenta nas salas de aula que podem ser direcionados como elementos necessários para dar vazão a esses processos de socialização humana. Por vezes entendidos como violentos, os processos de constituição das individualidades não precisam, necessariamente, serem tratados como alteridades que não possam ser trabalhados em sala de aula. Diante disso, apresento a experiência de seis anos em que foram utilizadas técnicas e metodologias baseadas na comunicação não violenta e metodologias ativas, em que os conteúdos curriculares da geografia para o ensino básico foram trabalhados de forma mais proveitosa por parte dos estudantes. A problemática se insere na concepção de violência, os altos índices de indisciplina em sala de aula e a falta de interesse por parte dos estudantes. Busquei ferramentas e encontrei bom resultados voltados a um ensino de geografia ativo e afetivo. Dentre esses resultados, o respeito à alteridade e a não compartimentação de posturas vistas como de incivilidades, indisciplinas e até mesmo violentas, podem ser apenas ajustes da dinâmica inconsciente de simbolização do sujeito adolescente em que pouca ou nenhuma oportunidade pode expressar suas inquietações em sala de aula.

Palavras-chave: educação neoliberal; psicanálise; medo; afeto; geografia escolar.

BRUM, Pedro Henrique Silveira. **Narrativas de um ensino de geografia afetivo e ativo (EGAA): experiências em comunicação não violenta (CNV) em sala de aula.** 2022. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

The present work seeks to problematize the construction of neoliberal education as a promoter of representations of the affections of fear and competition among basic education students in the municipality of along the course from 2016 to 2022, with emphasis on the work developed in the Benedita Rosa Rezende schools in Londrina – PR, in the years 2018 and 2019 and the Colégio Estadual Cívico Militar Vinicius de Moraes, Maringá, PR in the year 2022. I start from the assumption that the neoliberal narrative is responsible for promoting a disciplinary moral psychology that establishes relations of competition and distancing the possibility of meeting one another. The form-enterprise model, stimulated by the neoliberal economy, especially in Paraná with the privatization wave of the current government, is transforming education into self-management tools in which socialization capabilities are being replaced by criteria that can be monetized and increased performance. In other words, we may be entering an era Where questions of citizenship and civility are being replaced by the more alienating process of commercial exchange. Soft skills are being monetized and viewed as liabilities to be traded in the marketplace. In this sense, there is an inconsequential content that is presented in the classrooms that can be directed as necessary elements to give vent to these processes of human socialization. Sometimes understood as violent, processes of constitution of individualities do not necessarily need to be treated as alterities that cannot be worked on in the classroom. In this sense, I present the experience of 6 years in which techniques and methodologies based on non-violent communication and active methodologies were used, in which the curricular contents of geography for basic education were worked on in a more fruitful way by the students. The problem is part of the conception of violence, the high rates of indiscipline in the classroom and the lack of interest on the part of students. I looked for tools and found good results in Search of an active and affective geography teaching. Among these results, the respect for otherness and the non-compartmentalization of postures seen as incivility, indiscipline and even violence, may just be adjustments of the unconscious dynamics of symbolization of the adolescent subject in which little or no opportunity can express their concerns in the classroom.

Key words: neoliberal education; psychoanalysis; fear; affection; school geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Funcionamento do aparelho psíquico	87
Figura 2 -	Funcionamento do aparelho psíquico (b).....	88
Figura 3 -	Funcionamento do aparelho psíquico (c).....	89
Figura 4 -	Organização da Sala.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quadro 1- Experiências vividas em Sala de Aula.....	67
Quadro 2 -	Aplicação do Primeiro Passo da CNV	70
Quadro 3 -	Usos Coloquiais de Palavras que confundem Sentimentos	75
Quadro 4 -	Pedidos baseados na CNV	81

SUMÁRIO

PRÓLOGO	11
INTRODUÇÃO.....	20
1 NEOLIBERALISMO COMO ALIENAÇÃO E EDUCAÇÃO COMO EMANCIPAÇÃO.....	25
2 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO FUNDANTE DE METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS NUANCES EMANCIPATÓRIAS	45
2.1 DIFERENTES FORMAS DE NOMEAR A VIOLÊNCIA E A INDISCIPLINA	45
2.1.1 Concepção de Violência Enquanto Ato que Infrinja o Ordenamento Jurídico.....	48
2.1.2 Violência Enquanto Incivilidade e Indisciplina.....	49
2.1.3 Violência e Agressividade à Luz da Psicanálise.....	56
2.2 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV).....	62
2.2.1 Observar Sem Avaliar.....	66
2.2.2 Identificando e Expressando os Sentimentos.....	71
2.2.3 Assumindo a Responsabilidade por Nossos Sentimentos: Nossas Necessidades no Processo Comunicativo	77
2.2.4 Pedindo Aquilo que Necessitamos e o que é Possível.....	80
2.3 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA PSICANÁLISE.....	82
2.3.1 Entre o Eu e o Sujeito	94
3 SALA DE AULA E ESPACIOSIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA OUTRA SUBJETIVAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA	109
3.1 SOBRE O ENSINO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO.....	109
3.2 EXPERIÊNCIAS E PROPOSIÇÕES NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA AFETIVA E ATIVA.....	116
3.3 PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E HABITAR O VAZIO DA AUTORIDADE.....	121
3.3.1 Aulas	124

3.3.2	Distribuição Espacial da Sala de Aula	130
3.3.3	Organização de uma Aula de 50 Minutos	132
3.3.4	O Papel de Cooperadores em Sala de Aula.....	136
3.3.5	A Manutenção do Vínculo: Identificação e Transferência na EGAA	142
3.3.6	Proposições Estudantis: Caminhos para Continuar Pensando a Aula	156
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	166
	ANEXOS	170

PRÓLOGO

*A sensação de tempo afeta a sensação de lugar
(Yi-Fu Tuan)*

A Geografia aparece para mim como uma possibilidade para o novo, como uma possibilidade para dar o passo em frente à marcha que se exige da vida. Minha experiência com a Geografia começou logo no início da infância, quando, pela primeira vez, saí de casa escondido com um grupo de amigos com a missão de chegar até a praça da igreja matriz de minha cidade e voltar. Relembrar desse momento ao escrever essa dissertação me leva a lugares íntimos do meu ser, me leva a perceber como os conceitos de espaciosidade de Tuan (2013) e de geograficidade de Dardel (2011) se presentificaram em tantos momentos da minha vida. No exemplo citado, me recordo que tinha 6 anos de idade e me vem à memória o sabor da emoção que aquela transgressão me gerava e os pontos de referência que me fizeram retornar em segurança. Na esquina da minha casa havia uma mercearia onde, com as moedas que ganhávamos dos mais velhos (e aquelas encontradas na rua, que por sinal, eram as que tinham mais valor), eu e meus amigos íamos gastar toda nossa “fortuna” no que hoje chamo de “porcarias” aos meus filhos.

Assim como o tempo passa, os lugares mudam e mudam também os nossos lugares. Já mais velho, minha relação com a geografia foi mudando. Já na adolescência, me lembro das aulas ministradas por um professor que de forma eloquente, captava minha atenção, jogava meu imaginário a caminhos nunca antes percorridos. Sou da geração Y, a geração que sentiu o processo de popularização das tecnologias de comunicação. Me lembro que as aulas de geografia eram umas das poucas em que era utilizado o retroprojetor. Aqueles desenhos, paisagens, pessoas e lugares, despertavam em mim, cada vez mais, o desejo de conhecer o mundo, de saber mais sobre a natureza, mas não da maneira como a biologia contava essa história, mas como a sociedade se organizava nessa mesma natureza. É claro que todas essas percepções só vieram mais tarde, mas, de alguma maneira, algo me chamava muito a atenção desde aquele período.

A geografia veio dessa maneira, a partir de minhas experiências, ainda pouco sistematizadas e de todo desejo que mantinha meu objetivo em curso: conhecer o mundo e conhecer pessoas. Chegado o fim do período escolar, fui colocado em um lugar de escolha e

optei pelo curso de Geografia. Passei em meu primeiro vestibular em uma universidade pública, requisito mínimo familiar para que eu fizesse um curso superior.

Me lembro que nesse período a geografia passava por uma (e ainda passa) dicotomização: de um lado, defensores de uma geografia física, baseada na tecnificação da ciência geográfica em detrimento da geografia humana; de outro, defensores da geografia humana, normalmente vinculada a posturas e metodologias críticas, em sua grande maioria, marxistas.

De alguma maneira, essa dicotomia me fez escolher um lado. Aos 17 anos, com repertório experiencial da vida adulta muito pequeno, a identificação foi o critério utilizado para aquele momento. De que lado ficar? Fui me aproximando cada vez mais daqueles e daquelas que de alguma maneira me seduziam a estar perto. Eram os marxistas, os geógrafos críticos, professores e estudantes que, à sua maneira, traziam conteúdos invisíveis aos meus olhos de adolescente. O encantamento foi crescendo cada vez mais, os caminhos foram se abrindo e a militância política estudantil foi se apresentando.

Estudar em uma universidade pública possui objetos de desejo que são sedutores aos estudantes que ali entram. Descobri que poderia estudar, realizar pesquisas e, ainda, receber dinheiro por isso. As famosas iniciações científicas. Aos poucos fui me lançando nesse universo, construindo coletivamente o centro acadêmico, realizando os debates junto ao diretório central dos estudantes e me aproximando dos movimentos sociais.

Me recordo que minha primeira iniciação científica foi em geografia urbana, que já no segundo ano da graduação me despertou o interesse de descobrir de que maneira os municípios vizinhos estabeleciam suas relações comerciais, de trabalho e de estudo junto a Maringá (cidade que cursei Geografia). Paralelo a isso, existia também o encantamento com a natureza. O sonho do menino de 17 anos, quando ingressei na universidade, foi de entender a natureza, pois era algo que me despertava muita emoção. Havia um desejo intenso dentro de mim de querer estar perto dessa natureza intocada (que aprendi mais tarde, com Antônio Carlos Diegues). Eram acampamentos, saídas de campo e viagens... Todo e qualquer evento que me conectasse com essa natureza romântica, eu fazia questão de estar presente.

Aos poucos o curso foi tomando outros rumos, foram acrescidas doses de maturidade e a geografia começou a tomar rumos com maior seriedade. Dois anos após o ingresso na graduação, me deparei com a possibilidade de trabalhar em um projeto de extensão que mudaria minha vida. Em 2010 passei em um processo seletivo da UniTrabalho - Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho, e comecei a trabalhar diretamente

com as cooperativas de reciclagem. Um trabalho estonteante que consistia em acompanhar as cooperativas e ofertar cursos de formação em cooperativismo e autogestão. Tudo aquilo que eu começara a compreender dentro do materialismo histórico e dialético e nas propostas políticas de cunho marxistas, se realizava na prática e a *práxis* se realizava de forma contínua, imatura, mas presente. Toda semana eu percorria uma ou mais cooperativas na busca de compreender a complexidade de suas atividades econômicas e contribuir, de alguma maneira, no desenvolvimento e aprimoramento dos processos de trabalho dessas cooperativas. A geografia se realizava de maneiras que eu não conseguia compreender até pouco tempo recente. Naquele período as oficinas e os mapeamentos que eu realizava, me conectavam com algo que só teria seu valor mais tarde: a experiência.

Na época, o foco era outro, o de avaliar o processo de trabalho e a quantidade de mais valia absoluta que era transferida aos atravessadores e empresas monopolistas do ramo de reciclagem; avaliar políticas públicas possíveis de serem debatidas junto aos cooperados e as estratégias necessárias para uma militância eficiente; compreender quantidades, volume, renda, capital, trabalho, lucro, ou seja, muito pouco passava em minhas análises as emoções e a percepção dos catadores naquele processo de trabalho. Afinado com as propostas marxistas, acreditava (e continuo acreditando) que somente a luta de classes, a apropriação dos meios de produção por parte da classe trabalhadora, era o caminho possível para qualquer processo revolucionário de transformação social.

A Unitrabalho possuía duas frentes de atuação, uma delas de atividades de trabalho no ambiente urbano, outra no ambiente rural. Algumas vezes toda a equipe de técnicos e estagiários, das duas frentes de atuação, eram reunidos para que debatessem as diretrizes e os caminhos da atuação política e técnica dos projetos. Foi em um desses encontros que entrei em contato, pela primeira vez, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em uma jornada de economia solidária realizada na Escola Técnica do MST chamada Escola Milton Santos, fomos convidados a participar do evento. Dali para frente, meu trabalho, meu pensamento e minhas ações tomaram outro rumo.

Me lembro de ficar encantado com a organização e sistemática das pessoas integrantes do movimento. O que mais me chamou atenção foi o fato de que na cozinha comunitária, todos e todas contribuíam em todos os processos, desde a retirada das panelas do fogo para que pudessem ser colocadas à mesa, até a lavagem dos pratos e da limpeza final. Sentia dentro de mim pulsar aquela reciprocidade cooperativa e a sensação de que era ali que eu queria ficar.

Aos poucos fui me introduzindo junto ao MST a partir de atividades organizadas pela Associação de Geógrafos do Brasil (AGB). Em pouco tempo, juntamente com um grupo de amigos geógrafos, estávamos realizando uma série de saídas de campo a assentamentos, acampamentos, escolas e toda e qualquer atividade que envolvesse o MST na região. Naquele período, no meio acadêmico se popularizava o debate sobre Agroecologia e Sistemas Agroflorestais. De imediato, resolvi que seriam essas as temáticas que eu debateria na academia.

Com o tempo e com o estudo, o cooperativismo urbano já não me interessava mais. Me aproximei do marxismo ortodoxo, realizava duras críticas a Robert Owen e à proposta cooperativista. Me deparei com situações em que o trabalho que eu desempenhava já não fazia muito sentido. Ausência de segurança trabalhista e de políticas públicas para a área de reciclagem e para o trabalho, somados aos baixos rendimentos econômicos das cooperativas que eu acompanhara, me fizeram cada vez mais desistir do cooperativismo urbano e migrar minha militância para as atividades rurais.

Foi quando, em 2013, após ter me formado, passei em um processo seletivo do programa Universidade Sem Fronteiras. Agora formado, como técnico extensionista, possuía maior liberdade para desenvolvimento do trabalho. O projeto ao qual me integrei foi de resgate de sementes crioulas no noroeste do estado do Paraná. Ali tive a oportunidade de percorrer todo o Noroeste do estado, visitando assentamentos, realizando reuniões, experienciando cada vez mais a vida dos camponeses e suas dinâmicas internas. Paralelo a esse projeto, a Escola Latinoamericana de Agroecologia (ELLA) – escola técnica do movimento sem-terra – havia acabado de ser contemplada em um projeto chamado Projeto FLORA – Florestando a reforma agrária, o qual estava sendo desenvolvido na mesma região.

Alguns técnicos do movimento sem-terra, professores, técnicos da extensão rural, estavam presentes no projeto do qual eu fazia parte e também no projeto FLORA. Essa aproximação me colocou perto para conhecer a experiência do projeto FLORA, que se tornaria, posteriormente, meu objeto de pesquisa. Paralelo a todas essas atividades profissionais, me aproximei da agroecologia e dos Sistemas Agroflorestais a partir de um outro lugar. Sou ligado à Doutrina do Santo Daime, e no sítio de minha igreja, experiências agroflorestais começaram a ser desenvolvidas em meados de 2010. Uma coisa se uniu à outra. Isto é, a experiência a partir de minha doutrina, juntamente com a possibilidade disso se tornar uma atividade profissional de pesquisa.

O tempo passou, essa aproximação com o MST foi perdendo força devido à necessidade de sobrevivência. O projeto da Universidade Sem Fronteiras do qual eu fiz parte, encerrara o contrato. Fui desligado e me vi sem emprego. Foi quando, em meados de 2014, distribuí alguns contratos para empresas de consultoria ambiental e fui aprovado. Meu destino em Maringá estava se encerrando e mal sabia eu que um novo caminho iria se abrir de forma totalmente diferente.

Em Londrina, comecei a trabalhar como geógrafo em uma empresa que realizava vários tipos de serviço para órgãos públicos. Dentre eles, planos de coleta seletiva e de saneamento básico. Meu conhecimento técnico com a cartografia e a experiência vinda do trabalho com as cooperativas de reciclagem fizeram efeito no momento da minha contratação. Nessa empresa, o tempo em que estive vinculado foi breve, cerca de um ano. Por ali aprendi a ver a geografia por um outro aspecto. Aprendi a trabalhar a geografia de forma operacional, técnica e prática. Participei de apenas um grande projeto que foi o Plano de Coleta Seletiva do município de Sorocaba – São Paulo. Ao ingressar nessa empresa, já sabia que meu tempo seria curto. Havia passado em um concurso público para professor pelo estado do Paraná, estava apenas no aguardo para ser chamado.

Após cerca de três anos da realização do concurso, fui convocado para assumir a vaga como professor. Dali em diante minha vida iria mudar, mais uma vez, de forma significativa. Ao assumir o concurso, prestei o processo seletivo para o mestrado na Universidade Estadual de Londrina, passei e fui pesquisar o campesinato nos assentamentos de reforma agrária da região noroeste do Paraná.

O ingresso ao mestrado sempre foi um sonho. O aspecto transgressivo da infância se uniu ao conhecimento crítico realizado pela geografia junto à opção política por transformação social. Em cada lugar, em cada tempo, à sua maneira, minha maturidade foi construindo os desenhos necessários para que os passos da minha vida pudessem ser dados. O mestrado sempre se apresentou para mim como o despertar de uma curiosidade. O despertar de sentimentos e emoções que me conectam com as pessoas e me estimulam a aprofundar, cada vez mais, as verdades ditas por tanta gente que admiro e admirei, mesmo sem as conhecê-las, lendo seus livros e aprendendo sobre seus legados. Como diria um querido conhecido:

Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento

cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindí-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p. 33).

Esse conhecimento curioso é o que me move. Ao ingressar nesse primeiro mestrado, e me deparar com o campesinato, um novo universo se abriu, uma nova realidade me conectou com um mundo que agora estava distante (mesmo sabendo que é o mesmo mundo, Tuan nos ensina sobre a dimensão do tempo e do lugar, mas isso trataremos mais a frente). Foi nesse percurso que fui atravessado de vez com o que havia de mais profundo dentro do marxismo. Katuskyi, Polany, Marx, Lenin, Chayanov, Rosa Luxemburgo, Cheptulin, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, José de Souza Martins, David Harvey, Henri Lefebvre, Paul Singer, Caio Prado Junior, Carlos W. P. Gonçalves, Celso Furtado, Eliane Tomiazi e vários outros autores que me ensinaram, à risca, como se opera o capitalismo de forma geral e, em específico, como ele se territorializa na realidade agrária brasileira.

Por obra do destino (ou das minhas projeções mal elaboradas) esse mestrado veio acompanhado de vários outros desafios. Esses outros desafios foram tomados por mim de forma muito desorganizada e irresponsável, fato que, no peso para equilibrar todos esses cenários, fiz a opção de não concluir o meu mestrado.

Uma série de sentimentos tomaram meu pensamento e meu corpo. Aos poucos fui ficando cada vez mais debilitado e tomei a decisão de começar uma análise com uma psicanalista lacaniana. Fato esse que contribuiu para decisões futuras que o curso da vida apresentaria e eu escolheria como um caminho possível de investigação.

Paralelo a todos esses eventos, eu já havia assumido o concurso para professor do estado do Paraná. Enquanto professor, já no meu segundo ano de atividade docente, comecei a me deparar com uma série de dificuldades que não são mensuradas, trabalhadas ou até mesmo experienciadas no período da graduação. Mais uma vez, a experiência mostrando seu aspecto fundamental na construção subjetiva e simbólica do meu fazer cotidiano.

Há um momento singular que iria transformar, mais uma vez, a minha trajetória. Ao trabalhar em uma escola de periferia da cidade de Londrina, encontrei uma realidade que apenas havia ouvido por outras pessoas e ilustrava uma fantasia em minha mente que eu facilmente conseguiria transpor. “Marxista” de formação e prepotente por defesa, as fundamentações teóricas para a educação que o marxismo me trazia pareciam ser facilmente realizáveis em sala de aula. O senso crítico me dava sustentação (apenas enquanto valor simbólico) de que a

realidade que eu encontraria nas escolas seria facilmente transposta, o que me jogou para uma realidade que me obrigou a estudar, pesquisar, investigar, aprender, silenciar e perceber que seria necessário uma reorganização interna, um processo de internalização de coisas novas, para que os desafios da sala de aula pudessem ser transpostos.

Nessa escola em questão, especificamente em uma turma de sexto ano do ensino fundamental, a experiência me colocou em um abismo reflexivo em que uma opção deveria ser dada: se lançar ao novo, a um novo não projetivo; ou permanecer intacto, a autopreservação. Esses movimentos, como nos ensinou Cheptulin, podem ser movimentos de ruptura ou manutenção. Ainda nesse período eram nesses autores marxistas que eu me baseava, afinal, foram eles que me ensinaram a ver a vida de uma outra maneira diferente daquela da criança.

O que a experiência me colocou à frente foi uma turma em que aproximadamente seis estudantes possuíam baixas habilidades na leitura e escrita. Fato esse que se manifestava em um excesso de indisciplina em sala de aula, associado à baixa adesão dos familiares no processo cooperativo para realização do ensino-aprendizagem dos conteúdos científicos, falta de profissionais nas escolas para auxiliar no processo pedagógico e a ausência de tratamento diferenciado para esses estudantes com “defasagem de habilidades e conteúdos”. O resultado eram aulas extremamente barulhentas, com baixa adesão, nulos os respeitos aos combinados e um crescente e excessivo aspecto autoritário e punitivo de minha parte junto aos estudantes.

Na ânsia de encontrar soluções, iniciei uma longa trajetória em busca de experiências e metodologias que me ajudassem a suprir essa demanda – inicialmente, de indisciplina, e, posteriormente, de aprendizado. Foram mais de 13 sequências didáticas sem sucesso, um desespero me assombrava por perceber a minha incapacidade técnica, teórica e prática em saber lidar com essa realidade que se apresentara. Além de mim, todo corpo docente que atendia essa turma sentia a mesma dificuldade, angústias parecidas e posturas semelhantes. A saída do “é assim mesmo, se acostuma”, era algo que incomodava o íntimo da minha consciência.

No meio desse processo, durante o cumprimento dos créditos para o meu primeiro mestrado, fui atravessado pelas aulas da professora Profa. Dra. Jeani Delgado Paschoal Moura. Nessa disciplina (intitulada de Ensino e Docência para o ensino superior) tive contato pela primeira vez daquilo que hoje se popularizou por metodologias ativas para a educação. Esse atravessamento foi crucial para minha carreira como docente e pesquisador. Veio ao encontro do que eu já vinha pesquisando e aprimorando para que pudesse dar conta dessas dificuldades encontradas em sala de aula.

Paralelo a esse encontro com as metodologias ativas, vinha me debruçando em encontrar ferramentas para que minha didática no ensino de geografia se realizasse de forma mais proveitosa. Assim, iniciei meus estudos com o teatro (em que realizei vários cursos de formação no Centro de Teatro do Oprimido – CTO) com a comunicação não violenta e com a disciplina positiva. Esses foram os fatores fundamentais para que a dissertação que agora apresento pudesse sair do lugar do sonho e se materializar. Surgiu de uma necessidade real (a dificuldade em sala de aula) para que eu pudesse suprir minhas fragilidades e alinhar minha proposta política enquanto professor, juntamente com a responsabilidade ética do conhecimento científico da geografia voltado ao ensino básico e meus desafios enquanto professor.

Outro fator fundamental para esse processo foi o contato que tive com a Profa. Dra. Jeani Delgado Paschoal Moura. Não poderia deixar essa história de fora nesta dissertação. Em um dia aleatório, recebi uma mensagem de Jeani buscando saber como estava minha vida e se eu havia pretensões de voltar ao mestrado. Embora afirmasse essas pretensões, ainda não achava que o momento era aquele, que eu já estava no lugar de disputar novamente uma vaga de mestrado. Mas, aquele singelo ato me motivou a me reerguer, enfrentar meus desafios e ocupar meu lugar como pesquisador novamente. Um tempo depois, fui aprovado novamente no processo seletivo.

Esse prólogo caminha com esse novo olhar que foi adquirido ao longo do tempo. O valor da experiência trouxe uma percepção para a geografia, para o ensino de geografia, para a sociedade, para a natureza e até para mim mesmo, que antes não me chamara atenção. A noção de experiência, ou ainda, vivência (como queira Husserl) se articula em uma corrente da geografia denominada de Geografia Humanista, de base fenomenológica. O contato com a Geografia Humanista surge, quando, no primeiro mestrado, tive as aulas ministradas pela professora Jeani Delgado Paschoal Moura. Ainda muito “atrofiado” pela proposta marxista de análise, havia uma série de resistências a teorias “pós-modernas” ou “pós-estruturalistas”. Fui ensinado a partir do estruturalismo e da dialética materialista a combater toda e qualquer proposta metodológica que não aceitasse a categoria trabalho como fundamento primordial de análise e não seguisse à risca as leis, categorias e conceitos do materialismo histórico dialético.

Somado à minha experiência com os movimentos sociais de cunho marxistas (ora ortodoxos, ora heterodoxos), meu pensamento se baseava nos arranjos econômicos e explicativos fundamentados na mais-valia e na libertação permanente das consciências a partir do processo revolucionário. De alguma maneira esses pressupostos encontraram dificuldades de realização em minha prática docente. Foi necessário me deparar com situações que me

jogaram para lugares em que uma decisão precisava ser tomada: a autopreservação ou o se lançar ao inesperado. Com o tempo, percebi que se lançar ao inesperado (que adiante entenderemos como processos projetivos) parecia um caminho seguro para realização de novas coisas, novos processos, novas iniciativas.

Atualmente estou de volta à Maringá, e enquanto me ocupo da finalização desta dissertação, sigo atuando em escolas públicas e privadas, cursando Psicologia e tentando mobilizar energia para experimentações na área de ensino. Meu filho mora em Londrina – PR e aos finais de semana o busco para passar o final de semana ou fico em Londrina mesmo.

Esta dissertação nasce desse processo. Do processo de múltiplos atravessamentos que foram percebidos quando o olhar (e consequentemente a consciência) se deparou com aspectos materiais que me obrigaram a compreender a subjetividade das relações humanas e de suas relações com a natureza.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto de uma inquietação pessoal acerca do ensino de geografia em sala de aula, sobretudo no que diz respeito à dificuldade docente na construção de um processo de ensino e aprendizagem de uma geografia crítica promotora de “uma consciência crítica e espacial com raciocínio de localizar e entender determinados fatos” (PAULINO, 2009, p. 15).

Percebo, nos dias atuais, nas salas de professores, em conversas com familiares e amigos e na própria sala de aula junto aos estudantes, diferentes elementos que dificultam esse percurso. Um caminho para a solução desses problemas é a compreensão aprofundada dos elementos que envolvem essa problemática, na busca de soluções capazes de atribuir à prática do professor ferramentas possíveis para o êxito do ensino e aprendizagem da Geografia. Um dos caminhos possíveis é a investigação científica, a realização do que é chamado professor-pesquisador.

Como descrito no prólogo, em dado momento da minha experiência docente me senti provocado a buscar um outro olhar para minha prática no sentido de encontrar respostas para minhas dificuldades. O ponto de partida fundamental e aparente surgiu a partir das seguintes motivações: indisciplina em sala de aula e, conseqüentemente, violência, falta de comprometimento por parte dos estudantes em relação à Geografia e sentimento de incompetência pela minha prática docente, atrelada ao desgaste emocional pela profissão. Ocorre que, a fim de buscar respostas a essas questões, há a necessidade, primeiramente, de se fazer e organizar perguntas para que o conteúdo argumentativo tenha coesão e faça sentido.

Ao longo do processo reflexivo para o desenvolvimento desta pesquisa, pareceu-me fazer sentido os seguintes questionamentos: I) Por que os estudantes estão desinteressados pelo ensino de Geografia? II) Será, realmente, que é o ensino de Geografia que faz com que os estudantes sejam desinteressados? III) Por que a indisciplina está tão presente nas salas de aula dos dias atuais? IV) De que maneira a violência se manifesta em sala de aula? V) Qual comportamento social se torna aparente e que nos ajuda a compreender esse processo de desinteresse e indisciplina em sala de aula? VI) Por que a figura do professor em sala de aula parece não possuir mais autoridade? VII) De que forma resolver todas essas questões a partir de valores solidários como necessários para vida e para a sociedade?

Esses questionamentos trouxeram uma amplitude de caminhos que puderam ser percorridos em busca de respostas. Portanto, optei por compreender de que forma as condições subjetivas na formação da personalidade dos estudantes são impostas ou sugeridas. Nesse

sentido (atravessado pela minha experiência com o marxismo), busquei compreender esses processos a partir da maneira como o sistema econômico capitalista interfere no conjunto simbólico e subjetivo construído na constituição dos sujeitos estudantes.

A meritocracia e as ideias neoliberais impostas pela sociedade moderna proporcionam aspectos simbólicos baseados, principalmente, na competição, no direito à propriedade, na liberdade enquanto fundamento e na concepção de homem como próprio maestro de sua história. Diante disso, percebo a manifestação de uma série de comportamentos em sala de aula que caminham para a sociedade como um lugar hostil, onde o outro é uma ameaça, o outro é o adversário. Lançados à própria sorte, percebo que os estudantes estão cada vez mais auto-centrados, em busca de satisfações realizáveis em objetos de desejo equivocados e, em constante distanciamento de aspectos solidários à socialização humana.

A escola também passa por esse processo. O neoliberalismo e o conjunto de estratégias estruturais e subjetivas violam a escola pública de forma a precarizar toda e qualquer instância – e a escola aqui é entendida como uma – que seja promotora de possibilidades, da promoção de ideais contrários aos seus interesses (neoliberais). A escola pública hoje é território de disputa. Território de disputa entre o alinhamento técnico, pedagógico, curricular, estrutural, financeiro, de uma educação que promove subjetivações alinhadas ao mercado em oposição a subjetivações de valores solidários à sociedade baseada em relações fraternais.

Assim, se fez necessário perguntas complementares que ajudaram a construir o fio condutor desta pesquisa: De que forma o neoliberalismo (e a ação da meritocracia) atua na construção de subjetividades dos estudantes e quais seriam suas estratégias e táticas de atuação? Como se estrutura a educação no contexto neoliberal vigente e se normatizam as relações de opressão no processo de ensino e aprendizagem? Como se constitui o jovem de hoje e quais são as manifestações em sala de aula que demonstram seu lugar de oprimido? De que maneira podemos conceber a violência e como ela se manifesta em sala de aula? Quais práticas em sala de aula são capazes de contribuir para um contínuo processo de conscientização para que seja possível a libertação humana? De que maneira o ensino de Geografia pode contribuir para o enfrentamento a esse conteúdo subjetivo baseado na meritocracia? Como a Geografia pode contribuir para esse amplo processo de emancipação humana?

É nesse contexto, portanto, que esta pesquisa se insere. Eu, como professor e pesquisador, assumo a tarefa de problematizar os mecanismos de alienação numa sociedade capitalista, colocando os fundamentos da Comunicação Não Violenta no ensino de Geografia como um caminho possível para a emancipação humana, em algum grau. Vale destacar que a

proposta desta pesquisa qualitativa se encontra atravessada por narrativas e experiências ao longo da minha carreira docente, cujas epistemologias e fundamentos teórico-práticos estão ancorados no materialismo histórico dialético e na fenomenologia geográfica, tendo como técnicas de pesquisa o uso da observação em sala de aula em situações didáticas cotidianas, registros em caderneta de campo, diálogos permanentes e aplicação de questionários e entrevistas junto aos estudantes.

A fim de apresentar os resultados, a presente pesquisa está organizada da seguinte maneira:

No capítulo 1, **“Neoliberalismo Como Alienação E Educação Como Emancipação”**, discuto as principais características do neoliberalismo, seu surgimento, sua forma de funcionamento e suas estratégias e táticas para realização. Para isso, recorro à revisão de autores que já debateram o tema e avançaram no entendimento do aspecto operacional do neoliberalismo na educação brasileira. Na sequência, apresento o entendimento do que Vladimir Safatle (2018) vai chamar de neoliberalismo como gestor do sofrimento psíquico. Safatle possui vasto repertório teórico e problematiza a maneira como o neoliberalismo promove a construção de uma subjetividade baseada na competição.

O capítulo 2, **“Comunicação Não Violenta como fundante de Metodologias Ativas E Suas Nuances Emancipatórias”**, introduz os conceitos de comunicação não violenta como fundantes das metodologias ativas, apresentando seus limites e possibilidades para que seja possível outras formas e subjetivação das relações entre professor e estudante em sala de aula. O capítulo segue organizado em três partes que se complementam. Na primeira, *“Diferentes formas de Nomear a Violência e a Indisciplina”*, apresento o debate da violência a partir de quatro instâncias: a incivilidade, a indisciplina, violência verbal e física e a violência da fragmentação do sujeito inconsciente.

A violência é um tema bastante debatido na área da educação, pois a escola é um ambiente que permite a manifestação das mais variadas formas de violência. Falar sobre violência possui um conteúdo político manifesto. Nesse sentido, não podemos estabelecer um marco formal sobre o que é violência e o que não é. Seu conteúdo filosófico é muito amplo e posso incorrer ao erro se não feito de forma adequada. A violência entendida como incivilidade é aquela violência que não fere os princípios morais da lesão corporal ou da violência verbal. É aquela violência baseada na ausência de dispositivos que proporcionam o bom convívio social na sala de aula.

Na segunda, “*Comunicação Não Violenta (CNV)*”, apresento a Comunicação Não Violenta (CNV) como um método para compreender os motivos reais que o outro sente e necessita por detrás de cada atitude tomada, explicitando seus quatro momentos essenciais. Na terceira, “*Constituição do Sujeito na Psicanálise*”, analiso a partir da teoria social da psicanálise de Lacan os seguintes conteúdos: a teoria da constituição do sujeito; o conceito de estágio de espelho; o processo de identificação; o processo de projeção e as transferências. O trabalho de Vladimir Safatle intitulado *O circuito dos Afetos* (2015), busca problematizar a dimensão do conceito de política à luz da perspectiva crítica do Estado democrático de direito.

Segundo Safatle (2015), o conceito de política possui suas raízes estabelecidas a partir de uma normatização da figura de autoridade desempenhada pelo Estado. Nessa perspectiva, os sujeitos inseridos na dinâmica social contemporânea são obrigados a debater e a se relacionar a partir de uma estrutura política que determina as ações e fundamentos da liberdade. Para o autor, o Estado moderno criou instâncias de regulações sociais que normatizam os sujeitos e os condicionam a se posicionarem de forma “engessada” sobre os limites e a possibilidade do relacionamento com o Outro. Nesse sentido, o sujeito social, dotado de habilidades e processos constituídos a partir das relações com as outras pessoas, se vê “amarrado”, “preso” a uma normativa sobre liberdade que deve ser encarada por meio das determinações do Estado.

A proposta desenvolvida por Safatle (2015) é a de que há um afeto fundamental na socialização dos seres humanos: o desamparo. O desamparo na produção do Estado neoliberal atual é utilizado como instrumento de docilização dos corpos à medida em que apresenta o risco (a narrativa da violência atual é um exemplo) e, ao mesmo tempo, é o agente solucionador dos problemas. A política, desse ponto de vista, é colocar o sujeito, afetado pelo desamparo, em posição de enfrentamento ao outro. O afeto do desamparo é colocado como uma ameaça aos sujeitos uma vez que, apoiado na narrativa da meritocracia, lançam os sujeitos a competirem entre si elegendo o Estado como o detentor do amparo moral e regulador das ações humanas. Isso se reflete em sala de aula. A política do desamparo, em consonância com a proposta maior do trabalho (do debate sobre a violência e a não violência) é percebida em sala de aula a partir da manifestação de outros dois afetos: o medo e a esperança.

No Capítulo 3, “**Sala De Aula E Espaciosidade: Limites E Possibilidades Para Uma Outra Subjetivação No Ensino de Geografia**”, também propus uma divisão em três partes. Na primeira, “*Sobre O Ensino e a Produção Do Conhecimento Geográfico*”, apresento as linhas gerais da produção do conhecimento geográfico no Brasil e sua trajetória metodológica no que tange a educação e o ensino em geografia.

Na segunda parte, “*Experiências e Proposições na perspectiva de uma Educação Geográfica Agetiva e Ativa*”, apresento experiências de sala de aula a partir de uma série de propostas metodológicas desenvolvidas, alinhadas às metodologias ativas para a educação, à comunicação não violenta e à disciplina positiva. Essa experiência se mostrou válida e apresentou bons resultados no processo de compreensão dos conteúdos científicos da disciplina de Geografia, o bom relacionamento entre os estudantes e problemas relacionados com indisciplina. A proposta se baseou em um trabalho cooperativo e participativo em sala de aula; o que compreendo como ativo, reside na gestão do maior número de processos possíveis para realização das aulas de geografia. Os estudantes, de forma cooperativa, buscavam soluções, propunham caminhos e gerenciavam, juntamente com o professor, os aspectos relacionados ao andamento das aulas.

Na terceira parte, “*Processo de Identificação e Habitar o Vazio da Autoridade*”, discuto o afeto como sentimento positivo das relações buscando compreender as diferentes subjetividades e como uns, geograficamente, afetam e são afetados pelos outros. O primeiro passo para tal conquista é a destituição do lugar de autoridade de sala de aula e o estímulo à horizontalidade e participação coletiva.

1 NEOLIBERALISMO COMO ALIENAÇÃO E EDUCAÇÃO COMO EMANCIPAÇÃO

O Neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto hegemônico articulado de duas maneiras: a primeira, enquanto um conjunto de reformas concretas no campo político, econômico, jurídico, educacional, entre outros, que necessita do aparelho do Estado para que sejam realizadas as transformações com vistas à realização de seu projeto; a segunda maneira seria por estratégias culturais que incidem no comportamento social, capazes de construir novos significados sociais aferindo às reformas neoliberais o único caminho possível a ser aplicado no atual contexto das sociedades. Esses dois processos (de um lado o conjunto de reformas neoliberais e do outro as ferramentas culturais para legitimar reformas) geram o que Pablo Gentili denomina de *pedagogia da exclusão* (GENTILI, 1999).

A história do neoliberalismo possui como início o grande processo de transformação social, proporcionado pela Revolução Francesa. Na busca pela liberdade, igualdade e fraternidade, a burguesia francesa aspirava a liberdades com intuito de se livrar do aprisionamento aristocrata de seu tempo. O primeiro expoente e defensor dos ideais inaugurados a partir da Revolução Francesa foi John Locke (1632 – 1704). A partir de seu conceito de “lei natural”, Locke (1994) defende que há um princípio geral presente em todos os indivíduos que garantem a liberdade e a propriedade. Esses são os elementos basilares da concepção liberal. Por ordem da criação divina, todos os seres humanos possuem um conjunto de normas orientadas por Deus que garantem as regras para que possamos viver em comunidade. Dito de outra forma, os seres humanos são “obra do criador onipotente e infinitamente sábio enviados ao mundo por sua ordem e a seu serviço” (LOCKE, 1994, p. 16) – também conhecida como lei natural.

Nesse sentido, a lógica estabelecida por Locke se baseia nos limites relacionais entre os indivíduos, uns com os outros, assim como na relação entre os governos e os indivíduos. A partir da lei natural, todos os indivíduos são livres iguais, independentes e servem apenas às ordenações de Deus. Dessa maneira, nenhum homem pode estar sujeito às determinações de outros homens, assim como a determinações de poderes políticos sem seu consentimento. Os direitos dos indivíduos estão contidos nessa lei natural, sendo que uma dessas leis é o direito da propriedade.

Sob interferência das teorias de Maquiavel (1469-1527), as ideias liberais começaram a amadurecer. Pela perspectiva de Estado de Maquiavel, em que aponta que os seres humanos

são responsáveis pela sua própria história sem considerar as interferências da sociedade de maneira mais ampla, o Estado seria inútil no processo de organização da sociedade. Na ótica de Maquiavel, a organização humana não se realizaria sob interferência do Estado. A única função do Estado seria de manutenção da ordem dominante vigente, no caso, a capitalista, mas, para isso, seria necessária a auto-regulamentação do mercado a partir da conhecida expressão de “mão invisível”, de Adam Smith (1723-1790):

Como cada indivíduo, portanto, se esforça tanto quanto ele puder seja para empregar seu capital em suporte à indústria doméstica, seja para dirigir aquela indústria de modo que seu produto possa ser do maior valor; cada indivíduo necessariamente trabalha para tornar a renda anual da sociedade tão grande quanto ele possa. Ele geralmente, de fato, não pretende promover o interesse público, nem sabe o quanto ele o está promovendo. Ao preferir o apoio da indústria doméstica à estrangeira, ele pretende apenas sua própria segurança; e ao dirigir aquela indústria de tal maneira que seu produto seja do maior valor, ele pretende apenas seu próprio ganho, e ele é neste, como em muitos outros casos, **levado por uma mão invisível a promover um fim que não era parte de sua intenção**. E nem sempre é pior para a sociedade que não fosse parte dela. Ao perseguir seu próprio interesse ele frequentemente promove o da sociedade mais efetivamente do que quando ele realmente pretende promovê-lo (SMITH, 1976, WN IV.ii.9).

Os seres humanos, na perspectiva de Smith (1976), se baseiam a partir da autossuficiência, do individualismo, ao passo que cada homem está mais interessado em saciar suas necessidades individuais do que aquelas que dizem respeito a outro homem. “Cada homem, portanto, é muito mais profundamente interessado no que quer que imediatamente lhe diga respeito, do que naquilo que diz respeito a qualquer outro homem (SMITH, 1976; TMS II., ii.2.1).

Com o desenvolvimento da sociedade no século XIX, a ideia de que o indivíduo é responsável pelo próprio sucesso vai tomando cada vez mais força. Santos (2019) sinaliza que os investimentos nas bolsas de valores são diretamente responsáveis pelas concepções liberais no desenvolvimento da sociedade. Uma vez que o investimento individual começa a crescer de forma rápida em todo mundo, isso se torna como um pilar para a proteção da ideologia liberal. Nesse sentido, a presença dos Estados Nacionais, na promoção da garantia de direitos àqueles mais necessitados, aparece como um entrave para o desenvolvimento da lógica do darwinismo social. Em que se o Estado investe na vida de pessoas desvalidas socialmente estaria a favor da manutenção “dos piores”, ao passo que, sob essa lógica, a sobrevivência dos melhores estaria sujeita a se misturar aos piores e a sociedade estaria submetida ao fracasso.

Esse ideário burguês de vida e sociedade esteve presente em todo século XIX e se estendeu ao século XX, mas, em 1929, com a queda da bolsa de Nova York os paradigmas liberais começaram a ser questionados e se mostraram insuficientes no gerenciamento do capitalismo. Baseado na liberdade individual e no Estado com mínima intervenção na economia, nesse momento de crise o Estado se mostrou incapaz de promover boas condições de vida e de trabalho para a população.

É nesse cenário que surgem as ideias de John Maynard Keynes (1883-1946). Keynes defendia a ideia de que o sistema capitalista passava por contínuas crises cíclicas. Sendo assim, caberia ao Estado intervir na economia de forma a garantir os direitos e interesses individuais. O estado deveria ser orientado por uma política intervencionista para que a sociedade pudesse conviver com a autorregulação dos mercados. Esse Estado só seria possível por uma democracia representativa capaz de promover conjuntos de medidas econômicas a fim de amenizar as interferências do mercado autorregulável na sociedade.

A defesa da democracia representativa e da livre iniciativa levou então à transição do chamado *welfare state*, ou estado de bem-estar social, a um Estado que utilizando-se de medidas fiscais e monetárias deveria promover ações que proporcionasse uma vida minimamente digna às pessoas. Assim, por meio do *welfare state*, o estado passou a assumir a responsabilidade primária pelas políticas públicas passando a prover mínimos sociais às pessoas no que tange às políticas voltadas para saúde, moradia, assistência social, dentre outros, deixando de lado a ideia do darwinismo social imposto até então (SANTOS, 2019, p. 30).

Esse modelo também entra em colapso em meados de 1970, com a crise do petróleo e a crise de acumulação. O sistema do estado de bem-estar social entra em crise devido ao aumento dos gastos de proteção social oriundos dos grandes índices de desemprego. Essa crise pode ser chamada de crise de acumulação, e se baseia no esgotamento do modelo fordista de acumulação, desvalorização e substituição da força de trabalho (pelos sistemas automatizados) e aumento de investimento em capital fixo (maquinário).

A acumulação de capital está no centro do capitalismo e na teoria da acumulação. Com o tempo, o capitalismo se modifica e incessantemente se altera na busca de criação de novas formas de acumulação de capital. “O sistema capitalista é, portanto, muito dinâmico e inevitavelmente expansível; esse sistema cria uma força permanentemente revolucionária, que, incessante e constantemente, reforma o mundo em que vivemos” (HARVEY, 2005, p. 42).

O capitalista, na busca de manutenção de seu capital, precisa ampliá-lo. Apenas o amplia em razão das forças coercitivas externas que o fazem ampliar para a sua manutenção. A competição é responsável por proporcionar o processo de acumulação do capital e manter o seu capital, ou seja, a acumulação é composta “de contradições internas que frequentemente irrompem na forma de crises” (HARVEY, 2005, p. 42).

Dessa maneira, a fim de que o sistema capitalista permaneça como sistema hegemônico, há algumas condições para que ele possa se reproduzir, seriam elas:

1. Excedente e mão de obra para o crescimento econômico: estímulo ao crescimento populacional, geração de correntes migratórias, atração de elementos latentes – força de trabalho não capitalista, mulheres, crianças – criação de desemprego pelo uso de inovações que poupam trabalho;
2. Existência de mercados de quantidades necessárias de meios de produção para que possam ser expandidos os capitais conforme a capacidade de reinvestimentos. Ou seja, mercados passíveis à expansão das indústrias e do mercado produtor das mercadorias;
3. Existência de mercado que possa absorver essas mercadorias produzidas, incessantemente inovadas e amplamente consumidas.

Pode-se dizer que essa crise que ocorreu em meados de 1960, baseou-se no esgotamento de capital disponível pelas pessoas comuns, com o objetivo de que consumissem as mercadorias produzidas de forma excessiva pelos capitalistas. Harvey nomeia essa crise como **crise de acumulação**.

Os capitalistas buscam acumular capital expandindo o volume, maximizando os lucros e mantendo salários achatados que restringem o poder aquisitivo das massas. Isso produz uma crise de realização. Montantes de mercadorias foram estocadas, a acumulação de capital se realizou na produção das mercadorias, mas a absorção das mesmas não foi feita por parte da população, e isso em razão do achatamento dos salários oriundos da substituição em massa da força de trabalho por maquinários automatizados. Essa crise de acumulação é resultado de um processo chamado de superprodução de capital.

De forma cada vez mais criativa, são produzidos novos arranjos econômicos e ideológicos na perspectiva de manutenção do seu modo de funcionamento. A estratégia mais recente do sistema capitalista foi a introdução do modelo neoliberal enquanto proposta ideológica na estrutura econômica e política. Seria, portanto, “a ideologia econômico-política que mantém o capitalismo na contemporaneidade, efetiva o desmonte dos direitos sociais e

utiliza estratégias para que o processo educativo mantenha a subalternidade dos países e suas populações” (ROCHA, 2006, p. 1).

Essas crises são responsáveis por gerar tensões e podem abrir caminho para a luta de classes. Dentre os principais elementos neoliberais como solução das crises, no âmbito econômico, destacamos as seguintes: a produtividade da mão de obra deverá ser aumentada; o preço da mão de obra deverá reduzir; deverão ser investidos recursos para criação de novas linhas produtivas, modernas, inovadoras e mais lucrativas; o preço das mercadorias devem reduzir para que possam ser absorvidos e, posteriormente, substituídos por mercadorias novas.

O processo de produção capitalista e suas crises afetam diretamente a relação de trabalho da sociedade. Os instrumentos de regulação social, desenvolvidos pelo neoliberalismo, necessitam de estratégias capazes de domesticar e atribuir um significado simbólico de que esse modelo é o único possível para a continuidade da sociedade humana.

Marx identifica o capitalismo como atributo que modifica a qualidade e motivação das trocas; compreende-o como um conjunto complexo que altera o viver de toda uma sociedade. O capitalismo não é apenas um sistema de produção para o mercado, um sistema de produção de mercadorias, como ele mesmo descrevera. O capitalismo torna-se, nas palavras de Dobb (1987, p. 17), um “sistema sob o qual a própria capacidade de trabalho se tornara uma mercadoria e era comprada e vendida no mercado como qualquer outro objeto de troca”, e cujo

[...] pré-requisito histórico era a concentração da propriedade, dos meios de produção em mãos de uma classe, que consistia apenas numa pequena parte da sociedade, e o aparecimento consequente de uma classe destituída de propriedade, para a qual a venda de sua força de trabalho era a única fonte de subsistência (DOBB, 1987, p. 17).

Em Marx (2013), nas relações capitalistas de produção, o indivíduo aparece desprendido dos laços naturais que antes eram determinantes e necessários à sua existência. Esses laços naturais seriam as condições (baseadas na liberdade) de realização da obtenção de meios para sobrevivência: alimento, madeira, roupas, etc. A condição para que a liberdade se tornasse propriedade de outrem, seria inserir a força de trabalho como mercadoria a ser comercializada.

Aos poucos, as formas de conexão social foram substituídas por valores passíveis a serem trocados do mercado, e os sujeitos vistos apenas como fins para o seu meio privado, como necessidade exterior. Entretanto, os seres humanos só existem inseridos na coletividade. Somente existimos enquanto ser social que se relaciona com a sociedade. Esta condição de existência enquanto ser social se consolida, na ótica marxista, a partir do trabalho.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

A teoria de Marx, segundo Hobsbawm (1985), preocupa-se em estabelecer todas as transformações sociais, ou seja,

[...] as formações das relações sociais de produção que correspondem a um estágio definido de desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção; as “épocas de revolução social” em que as relações sociais se ajustam novamente às forças produtivas (p. 15).

A análise de Marx (2013) centraliza-se no homem como ser social, um ser que realiza o trabalho, ou seja, que cria e reproduz condições para a própria existência na prática diária. Isso é feito em relação direta com a natureza, pois “fazem isso atuando na natureza, tirando da natureza (e, às vezes, transformando-a conscientemente) com este propósito” (HOBSBAWM, 1985, p. 16).

Essa interação com a natureza é a relação essencial para a evolução social. Retirar algo, modificar algum aspecto da natureza, é uma ação que podemos chamar de apropriação. O homem apropria-se da natureza, a transforma e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo e modifica sua relação de interagir com essa mesma natureza. Segundo Marx (2013), esses são elementos necessários à evolução social.

O trabalho, portanto, é condição intermediária que os homens e mulheres realizam para se relacionar com a natureza externa a si mesmo. Todas ações e atos praticados pelo homem e pela mulher ocorrem a partir do trabalho (que aqui compreendemos como experiência), e a partir do qual são criados os meios necessários para garantir a existência humana. Esse processo de apropriação descrito anteriormente pode ser compreendido como o conceito de propriedade. Os seres humanos apropriam-se dos elementos da natureza, modificam-na e modificam a si mesmos. Nas palavras de Marx (1981, p. 65), “o relacionamento do trabalhador com as condições objetivas de seu trabalho é de propriedade; esta constitui a unidade natural do trabalho com seus pré-requisitos materiais”. Por conseguinte, a partir do trabalho, os seres

humanos criam as condições à própria sobrevivência, todavia, eles podem as realizar de duas maneiras: seja na cooperação, seja na divisão social do trabalho.

Quando, em determinado momento, os agrupamentos sociais começam a dividir funções e a se apropriar de conhecimentos específicos, podemos dizer que é o início da divisão social do trabalho – a qual possibilita a produção de um excedente, ou seja, quantidades maiores de elementos extraídos da natureza que não são consumidos pelas comunidades. Esses elementos excedentes tornam possível as trocas que, inicialmente, tanto a produção como a troca possuíam apenas uma utilidade: o seu uso, ou seja, a manutenção do indivíduo e da comunidade.

À medida que o progresso acontece, o homem começa a ter maior domínio sobre a natureza; é um processo crescente de emancipação do homem em relação à natureza. É quando ele cria mecanismos para se apropriar dos elementos naturais de forma mais eficiente, tornando-se responsável por alterar as relações sociais e, conseqüentemente, as forças produtivas:

De um lado, as relações que os homens estabelecem entre si, como resultado da especialização do trabalho – especificamente a troca – se tornam cada vez mais claras e sofisticadas, até que a invenção do dinheiro e, com ele, da produção de mercadorias e da troca, proporciona uma base para procedimentos anteriores inimagináveis, inclusive a acumulação de capital. [...] De outro lado, a dupla relação de trabalho-propriedade é progressivamente rompida na medida em que o homem afasta-se da *naturwüchigi*, isso é, de sua relação primitiva (ou desenvolvida espontaneamente) com a natureza (HOBBSAWM, 1985, p. 17).

Esse processo de afastamento das relações de trabalho-propriedade, somados à produção de mercadorias e vinculados à troca, cria condições, de acordo com Hobsbawm (1985, p. 17), para a “separação entre o trabalho livre e as condições objetivas de sua realização – ou seja, separação entre os meios de trabalho e o objeto de trabalho”.

Ao explicar o trabalho assalariado, Marx (1981) expõe dois aspectos do distanciamento entre os meios de produção e o objeto de trabalho produzido pelo homem:

Um dos pressupostos do trabalho assalariado e uma das condições históricas do capital é o trabalho livre e a troca de trabalho livre por dinheiro, com o objetivo de reproduzir o dinheiro e valorizá-lo; de o trabalhador ser consumido pelo dinheiro – não como valor de uso para o desfrute, mas como valor de uso para o dinheiro. Outro pressuposto é a separação do trabalho livre das condições objetivas de sua efetivação – dos meios de produção e do material do trabalho. Isto significa, acima de tudo, que o trabalhador deve ser separado da terra enquanto seu laboratório natural – significa a dissolução tanto da pequena propriedade livre como da propriedade comunal da terra assentada sobre a comuna oriental (MARX, 1981, p. 65).

O primeiro pressuposto realiza-se pelo capitalismo, quando o trabalhador é rebaixado apenas à força de trabalho e a propriedade é reduzida a quem a controla, ou seja, **a propriedade dos meios de produção, divorciado do trabalho**. O desenvolvimento da sociedade capitalista caracteriza-se pela separação dos homens e mulheres dos meios necessários para sua reprodução enquanto sociedade e criação de mercadorias passíveis à comercialização, aquilo que antes assegurava a existência das pessoas.

Em outras palavras, é a separação radical entre os meios de produção e os indivíduos. Isto é, os meios de produção são separados e se encontram privados nas mãos de poucos, enquanto grande parte da sociedade necessita desses mesmos meios para a produção de bens que visam garantir a sobrevivência do ser humano.

Por esse viés, os meios de produção são instrumentos necessários à produção das coisas, das máquinas, das ferramentas, assim como das instalações, dos meios de transporte e de fontes de energia para produção das mesmas. Os meios de produção, quando relacionados aos recursos naturais disponíveis, produzem bens necessários para suprir as necessidades humanas. Esses bens são chamados de mercadorias, ou, nas palavras de Marx (2013, p. 113), “antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer”.

A mercadoria possui dois valores: o valor de uso e o valor de troca. Entendida como produto das necessidades humanas, ela possui um caráter de uso que passa pelo entendimento de que há necessidade e possui qualidade distinta de um trabalho e outro. O valor de uso possui riqueza própria e realiza-se na utilização dessa mesma mercadoria. O valor de troca, por sua vez, constitui-se em uma relação quantitativa que iguala valor, abstrai o trabalho humano que possui qualidades diferentes e entende o trabalho de forma abstrata. Desse ponto de vista, Marx (1985, p. 47) expõe: “como valores de uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de diferente qualidade, como valores de troca só podem ser quantidade diferentes, não contendo, portanto, nenhum valor de uso”. O valor de troca nas mercadorias constitui, portanto, apenas um produto de troca sem consideração do trabalho nele desempenhado. Ao desaparecimento do caráter útil das mercadorias, Marx denomina **trabalho abstrato**, que equivale à condição para se criar um outro valor, o valor mercantil.

A partir do momento em que se igualam todas as qualidades de diferentes mercadorias, resta à mercadoria apenas uma característica em comum: o tempo gasto para a produção dela: “o que essas coisas ainda representam é apenas que em sua produção foi despendida força de

trabalho humano, foi acumulado de trabalho humano” (MARX, 1985, p. 47), sendo justamente aí que se criam as condições para subordinação do homem pelo homem. Para que essas mercadorias estejam a serviço da sociedade, elas precisam ser produzidas, distribuídas, trocadas e consumidas:

A produção cria os objetos correspondentes às necessidades; a distribuição os reparte segundo leis sociais; a troca reparte outra vez o já repartido, segundo a necessidade singular; finalmente, no consumo, o produto sai desse movimento social, devém diretamente objeto e serviçal da necessidade singular e a satisfaz no desfrute (MARX, 2013, p. 61).

Essa inversão de valores (do uso para a troca) só é possível em uma sociedade, ou melhor, em um sistema socioeconômico no qual a produção – objetivo natural do homem (produção entendida como interação com a natureza para condição de existência) – é orientada para a produção de riqueza previamente estabelecida (o mercado). Essa dupla penetração possui como resultado a individualização do homem. A especialização do trabalho, somada à capacidade de troca (e vice-versa, uma condicionando a outra, reciprocamente) cria condições para a substituição do ser genérico, coletivo, em comunidade, para um ser individualizado, crente que suas capacidades individuais prevalecem sobre as capacidades coletivas. Deste ponto de vista, Hobsbawm (1985, p. 18) registra que: “A antiga comunidade transformou-se, no caso extremo do capitalismo, em um mecanismo social desumanizado, é hostil e estranho ao indivíduo”.

No sistema capitalista, só é pessoa quem troca, quem tem o que trocar e liberdade para fazê-lo. Uma pessoa só existe por intermédio da outra. O ato da troca só existe de um para outro. A diversidade na concepção de troca dá margem ao seu intercâmbio e sua igualação social. O problema é que o ato de troca, considerado igual, por ser livre, é uma troca irreal, ilusória, de valores de troca distintas. O que estabelece essa mesma troca é a relação monetária entre os indivíduos. O capitalista e o trabalhador são iguais perante a troca, mas ao que possuem para trocar são estruturalmente diferentes: para um é a força de trabalho, para outro a capacidade de compra de trabalho e venda de mercadorias (MARTINS, 1981).

Nessa relação de dependência como condição de existência, entre uma pessoa e outra, o trabalhador troca seu trabalho por salário. O patrão converte uma parte de seu capital em salário. Dessa forma, o trabalho é apropriado pelo capital, funcionando como uma força do capital (o trabalho) e não do trabalhador. Nesse sentido, a necessidade de compra da força de trabalho é a capacidade desta ser a única entre as mercadorias de se produzir valor, criar mais

valor. Cabe a nós esclarecer melhor essa temática. O trabalho vendido ao capitalista, ao patrão, gera valor. No processo de geração de valor, não fica para o trabalhador o fruto desse trabalho, resta a ele apenas o salário pago pelo capitalista. O valor gerado pelo trabalhador é apropriado pelo capital e a ele retorna na forma desse mesmo salário, ou seja, o dinheiro investido pelo capitalista serve para viabilizar sua produção. Este, detentor dos meios de produção, produz mercadorias que são colocadas em circulação, se realiza mais-valia e há, portanto, dinheiro acumulado (D-M-D'). Quando esse dinheiro acumulado retorna ao processo produtivo, na busca de se conseguir acúmulo de mais valia é que se realiza o capital.

Esse dinheiro pago ao trabalhador é a condição necessária para sua reprodução, para que ele possa realizar suas tarefas cotidianas, atender às demandas de sua família e suas próprias necessidades. Com o salário, ele recria sua condição de existência que, na sociedade capitalista é: **liberdade** (de venda da sua força de trabalho) e **sujeição** (pois a condição de sua existência é a venda de trabalho). O capital não está a serviço do capitalista, é o capitalista que está a serviço do capital. O salário não é estabelecido pelo capitalista, é estabelecido pela taxa média de lucro instituída socialmente, ou seja, é a margem de lucro real que os capitalistas podem obter. Vejam, para simplificar sem ser simplista, o capitalista não pode pagar altos valores de salário, pois seu lucro será reduzido e ele não poderá se manter como capitalista. Há necessidade, então, de se manter uma taxa de salário fixa que poderá levar a uma taxa de lucro média, mantendo-se, assim, sua capacidade de capitalista. São sujeitos iguais, pelo direito de compra e venda, livres pela liberdade de comercializar o que possuem de propriedade.

Nessa concepção, teríamos resultados parecidos, mas na realidade não é o que se apresenta. O trabalhador recebe salário para que mantenha sua relação de liberdade e igualdade. Em um dia vende sua força de trabalho para no outro se reproduzir da mesma forma. Ele não altera a quantidade de riqueza que é capaz de consumir, seu poder de compra se mantém o mesmo de acordo com a orientação dos preços de mercado que consome. O capitalista, pelo contrário, um dia é permitido se reproduzir como detentor de riqueza “x”, no outro é capaz de ser possuidor de uma riqueza maior que aquela que possuía no dia anterior, “x+1”. O que permite isso é a igualdade jurídica firmada no pacto social do sistema capitalista.

O trabalhador livre é aquele que troca sua força de trabalho. Sem os instrumentos necessários para realização de seu trabalho, estabelece relações com o capitalista. Ciente disso, o capitalista compra força de trabalho e o salário seria equivalente à condição para que o trabalhador se reproduza. O capitalista quer maior riqueza que aquela anterior ao processo de produção. Essa relação só é possível pois o trabalho é propriedade do capital, sendo baseada

em uma exploração fundamentada em uma ilusão: ilusão de que a compra e venda de mercadorias (força de trabalho) entre patrão e trabalhador é equivalente, justa.

Podemos compreender essa ilusão como alienação: a alienação é a ilusão que impede que o trabalhador descubra a verdadeira essência da sua relação com o capital. O trabalhador produz essa riqueza, e a mesma se coloca contra ele como algo que não lhe pertence, pois a relação de pertencimento se estabelece entre o capital e o trabalho (OLIVEIRA, 2007). A outra ponta desse processo de alienação, também conforme o mesmo autor, é a inversão de dependência: o capital é quem depende do trabalhador, mas como o trabalhador só vende sua força de trabalho, ilude-o a pensar que é o trabalhador que depende do capital. Não são as pessoas que trocam em si, mas o fruto de seu trabalho que é trocado:

[...] não se vê como é, mas como parece ser, como igual e livre; não como se o capital dependesse dele, do seu trabalho, mas como se ele dependesse do capital. Ele se torna estranho diante de sua própria obra, do seu trabalho. Por isso, além de se alienar, de entregar o seu trabalho, ele também se aliena, se entrega. É isso que se quer dizer quando se fala em alienação do trabalhador na sociedade capitalista. Ele não aparece como criador da riqueza, do capital, mas como criatura desse mesmo capital. As suas relações sociais e o mundo em que vive lhe aparecem exatamente ao contrário do que são, completamente invertidos, completamente de cabeça para baixo, completamente mascarados. O homem não aparece aí como pessoa, senão no limitado sentido de que é ele mesmo produto humano da troca. Não é a sua pessoa que importa no capitalismo, mas a mercadoria, que a sua pessoa pode vender ou comprar, a força de trabalho, as mercadorias em geral. Entre uma pessoa e outra interpõe-se a coisa, o objeto, a mercadoria. Não são as pessoas que se relacionam entre si; são as coisas que o fazem, na troca. Por isso é que as relações entre as pessoas aparecem no capitalismo como se fossem relações entre coisas e as relações entre as coisas, as mercadorias é que surgem como se fossem relações sociais entre as pessoas (MARTINS, 1981, pp. 156-157).

Assim, a capacidade criativa e as potencialidades humanas parecem deixar de serem importantes. O sistema capitalista preconiza o saber e as faculdades criadoras dos seres humanos. Marx (1981, p. 18) questiona sobre “o que é a riqueza senão a totalidade das necessidades, capacidades, prazeres, forças produtivas”. Na sequência, o autor complementa:

[...] este completo desenvolvimento das potencialidades humanas aparece como uma total alienação, e a destruição de todos os objetivos fixos e unilaterais, como o sacrifício do fim em si mesmo, em proveito de forças que lhes são estranhas (MARX, 1981, p. 19).

Parto do pressuposto de que a própria gênese do capitalismo e o processo de alienação do trabalho impõe à sociedade, como um todo, laços de construção social baseados em mecanismos de troca que, de acordo com o tempo histórico de dada conjuntura, alteram a forma e as características gerais do comportamento humano. Nesse sentido, ao tratarmos da educação, primeiramente é necessário que sejam elencados alguns elementos históricos importantes na estruturação do neoliberalismo no que tange sua história, sua estrutura reformista intervencionista e seu sistema ideológico como influenciador no comportamento humano.

Para que o projeto neoliberal tenha sucesso na implementação de suas reformas, é necessário um rearranjo ideológico global para a difusão de um senso comum capaz de convencer as pessoas que as mudanças estruturais são necessárias, coerentes e legítimas.

Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus *intelectuais orgânicos*). O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas, as quais se articulam adquirindo mútua coerência (GENTILI, 1999, p. 4).

O neoliberalismo, portanto, cumpriu com êxito o novo discurso cultural em que explica e oferece um conjunto explicativo capaz de superar essa crise capitalista, na qual nos encontramos. Os intelectuais neoliberais entenderam a importância de se constituir uma narrativa simbólica, capaz de penetrar no imaginário social e de garantir êxito na construção de uma nova ordem social, regulada pelo livre mercado e sem interferência estatal. As bases do neoliberalismo seriam essas. Os setores da economia produtiva devem possuir ampla atuação com a mínima intervenção estatal. Isso proporciona o chamado mercado auto regulável. Dessa maneira, se fez necessário um conjunto explicativo para dar sustentação às mais variadas medidas de liberalização econômica:

O chamado neoliberalismo não é uma teoria científica. Nem muito menos uma corrente de pensamento científico. Não chega também a ser uma doutrina. É uma ideologia – mais propriamente, é o elemento central da ideologia da oligarquia financeira que domina o mundo, na atual etapa do capitalismo (SOUZA, 1995, p. 9).

Para o neoliberalismo, as pessoas precisam viver de forma liberta, sem se utilizar dos serviços oferecidos pelo Estado. Devem caminhar para uma vida sustentada pela sua própria capacidade produtiva e pelo seu próprio mérito.

Se o homem comum não afirma na sua vida cotidiana o valor da competição, se a sociedade não aceita as enormes possibilidades modernizadoras que o mercado oferece quando passa a atuar sem a prejudicial interferência do Estado, as consequências - defendia o intelectual austríaco - são nefastas para a própria democracia: os piores serão os primeiros, o totalitarismo aumentará e a planificação centralizada tomará conta da vida das pessoas, impedindo-lhes de expressar seus desejos individuais, sua vocação de melhora contínua, sua liberdade de escolher (GENTILI, 1999, p. 4).

Diante disso, é possível constatar que a política neoliberal incide diretamente no fazer cotidiano das pessoas. O ideário neoliberal pode ser definido da seguinte maneira:

1. Redução da interferência estatal na economia e na vida das pessoas na busca de um mercado auto regulável;
2. Valorização da produtividade individual a partir do mérito;
3. Desregulamentação das relações de trabalho;
4. Diminuição dos investimentos públicos nos serviços públicos.

Nas palavras de Santos (2019, p. 54): “[...] em tais condições, instalam-se a competitividade, o salve-se-quem-puder, a volta ao canibalismo, a supressão da solidariedade, acumulando dificuldades para um convívio social saudável e para o exercício da democracia”

Sob o ponto de vista neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade. O processo de ampliação do sistema educacional brasileiro na segunda metade do século XX, foi acompanhado de um sistema ineficiente dos serviços oferecidos. Tratava-se, portanto, de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade das práticas pedagógicas e da gestão administrativa das escolas e do sistema de ensino. Dessa maneira, o discurso neoliberal defende que os processos de exclusão e discriminação educacional possuem relação direta com a incompetência daqueles que trabalham nas escolas.

Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de "iniquidade" escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. (GENTILI, 1999, p. 5).

A educação é um elemento importante nas formações dos grupos e na manutenção das estruturas sociais. Em outras palavras, a educação “democratiza saberes, inclui atores, rememora histórias, mitos e ritos e projeta sinais da sociedade futura que ela ajuda a edificar, costurando atos e pactos no tecido social” (SAMPAIO, 2002, p. 166). Contudo, o processo de desenvolvimento do sistema capitalista impõe para a sociedade novas configurações e funções relacionadas à educação. São as “transformações do mundo do trabalho que vão repor a relação entre educação e formação de mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico do país em outros termos” (NEVES, 2009, p. 57).

O neoliberalismo faz a função de incentivar um processo cada vez mais amplo da homogeneização de processos políticos, sociais, econômicos e culturais. Ao passo que o processo de globalização avança, produzindo apropriações simbólicas em níveis cada vez mais complexos, transporta para o campo político, especificamente, ditames generalistas que devem ser aplicados a todas as realidades sociais possíveis.

No caso da educação, podemos observar que ela ocupa uma posição estratégica no processo de regulação e controle social. O neoliberalismo é, além de tudo, um projeto de poder que possui como um dos seus mecanismos de controle o controle social dos sujeitos.

[...] nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir os propósitos empresarias e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias *[sic]* que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1994, p. 12).

Em se tratando de educação, o neoliberalismo está de um lado buscando mão de obra necessária para seu processo de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, incentivando uma lógica cultural que legitime seu discurso. Como o neoliberalismo hoje se faz presente em todas as esferas da vida cotidiana, a contribuição da globalização no processo de construção de uma política neoliberal educacional comum também se faz presente.

Tendo isso em vista, o cenário educacional mundial, assinalado por Dale (2001), apresenta um modelo de universalização de premissas educacionais sustentado pela natureza

da economia capitalista global, a qual é capaz de influenciar os sistemas educativos em todo mundo. Essa relação se amplia conjugada pela premissa básica de maiores liberdades individuais e menores intervenções do Estado. Noutros termos, a população em geral não é detentora de direitos, não é mais tutelada pelo Estado, mas antes um senhor de si mesmo, com responsabilidade individual agora e não mais do Estado.

Essa relação implica diretamente nas necessidades sociais para atendimento da economia vigente, e a escola sofre seus impactos de forma direta.

No antigo capitalismo, o sistema educacional focalizava a formação de sujeitos disciplinados, com força de trabalho qualificado e de confiança. Hoje, na nova ordem econômica neoliberal, o sistema educacional focaliza trabalhadores com capacidade de resposta, com rápida capacidade de aprendizagem, que saibam trabalhar em equipe, que sejam competitivos, criativos e, pela abundância de mão de obra, os indivíduos ficam sem condições de reivindicar melhores remunerações e condições de trabalho (DALE, 2001, p. 12).

Dito de outra forma, é um amplo processo que segue o aumento de produtividade e enaltecimento da competitividade. O educando, na economia neoliberal, é visto como sujeito de si mesmo, sujeito de sua própria história e deve se lançar à vida na busca de suas próprias individualidades, as quais o colocam em situação superior aos seus concorrentes. A educação se torna uma educação de “qualidade total, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, incorporação das técnicas e linguagens da informática, abertura das universidades aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias e produtividade” (GHIRALDELLI JR, 1996, p. 63). Ou ainda, como aponta Foucault (1999, p. 113):

[...] a centralidade dos corpos como objeto de poder, a importância que adquire o manejo, qualificação e distribuição, dão o tom da função educativa na sociedade moderna, um tom com a inusitada característica de se destinar a todos os corpos, a todos os segmentos sociais, calcada em um único valor, o trabalho.

Esse trabalho vem acompanhado de uma nova racionalidade e, conseqüentemente, uma nova gramática de sofrimento social, fruto do próprio neoliberalismo. A questão advinda para o tratamento de questões econômicas e políticas sofre uma interferência profunda das questões psicológicas e morais. Safatle (2021) destaca que o termo austeridade não nasce de uma filosofia econômica e política, mas de uma filosofia moral. A seu ver, “o uso cada vez mais extenso desse termo aparece apenas com a hegemonia neoliberal, mesmo que as políticas de

controle de gastos do Estado encontrassem suas bases em John Locke, Adam Smith e David Hume” (p. 18). O que se percebe nos dias atuais é a justificação das ações econômicas fundadas no aprofundamento da paralisia da crítica “através da mobilização massiva de discursos psicológicos e morais” (SAFATLE, 2021, p.19).

Esse processo de primazia das relações econômicas leva a interferir diretamente no campo político, sendo tal processo uma expressão de decisão política violenta. As relações econômicas contemporâneas sinalizam um amplo processo de autonomia que pode ser caracterizado por uma economia moral. Podemos afirmar, nesse sentido, que há uma relação entre o econômico e político que acaba transmutando até alcançar a chamada “economia moral”.

A autonomia da economia, sua posição de discurso de poder ilimitado na definição das orientações de gestão social, caminha juntamente com a legitimação cada vez mais clara de suas injunções como uma psicologia moral, ou seja, como um discurso no qual se articulam injunções morais e pressuposições a respeito de desenvolvimento e maturação. O que nos leva a afirmar que o império da economia é solidário da transformação do campo social em um campo indexado por algo que poderíamos chamar de ‘economia moral’, com consequências maiores não exatamente para os modos de produção e circulação de riqueza, mas para a eliminação violenta da esfera do político enquanto espaço efetivo de deliberação e decisão, com a redução da crítica à condição de patologia. Uma eliminação que, como gostaria de mostrar, tem consequências maiores para o modo de sujeição psíquica e sofrimento social (SAFATLE, 2021, p. 20).

A autonomia da economia cresce com a hegemonia do neoliberalismo. Os defensores dessa sociedade neoliberal versavam que a falta de fidelidade aos princípios econômicos da propriedade e da competitividade seriam uma falta de moral. As origens morais e econômicas deveriam se dar “através da exortação moral dos valores imbuídos na livre iniciativa, na independência em relação ao Estado e na pretensa autodeterminação individual” (SAFATLE, 2021, p. 20).

O que Safatle busca evidenciar é que o processo de psicologização da vida política, orientado pela disputa ideológica inerente ao ideal neoliberal – em que há uma crença cada vez mais crescente no caráter subjetivo da produção (aos trabalhadores) – faz com que “o homo economics não é este que representa suas próprias necessidades e os objetos capaz de satisfazê-las. Ele é este que passa, e usa, e perde sua vida tentando escapar da iminência da morte” (FOULCAULT, 1966, p. 269). Isso produz uma sociedade que está cada vez mais orientada por relações de afecção, em que desloca essas mesmas relações ao campo político. Em outras

palavras, o discurso político “deixa de lado” seus termos e começa a operar narrativas que atuam no campo das emoções. Um exemplo dado por Safatle é:

Um discurso construído como ‘ofensivo’ visa produzir um sujeito que reagirá como ‘ofendido’. A fala ofensiva é astuta. Ela procura, inicialmente, quebrar uma espécie de solidariedade genérica diante de uma injustiça feita não apenas contra um, mas contra todos ou, antes, contra todos através de um. A fala ofensiva visa quebrar a emergência da reação de ‘todos’, pois ela singulariza, ela ofende um, ela escarnece um. Não falamos: ‘você ofendeu a sociedade brasileira em mim’. Antes, dizemos: ‘você me ofendeu’. O problema parece algo entre ‘você’ e ‘ela/e’. O problema não parece mais político, mas de respeito à integridade psicológica (SAFATLE, 2021, p. 22).

Esse processo só seria possível caso o Estado fosse capaz de produzir determinada racionalidade que caminhasse no sentido de promover ampla internalização ao ponto que as pessoas fossem capazes de acreditar que são “empreendedoras de si mesmas”. Essa jornada só é (como foi) possível graças ao amplo processo educativo para que essa racionalidade fosse a única possível. Essa ideia de que o neoliberalismo seria solidário a uma sociedade livre das intervenções do Estado é falsa, uma vez que, “na verdade, o que o neoliberalismo pregava eram intervenções diretas na configuração dos conflitos sociais e na estrutura psíquica dos indivíduos. Mais do que um modelo econômico, o neoliberalismo era uma engenharia social” (SAFATLE, 2021, p.25). Ou ainda,

Ou seja, o neoliberalismo é um modo de intervenção social profunda nas dimensões produtoras do conflito. Pois, para que a liberdade como empreendedorismo e livre-iniciativa pudesse reinar, o Estado deveria intervir para despolitizar a sociedade, única maneira de impedir que a política intervisse na autonomia necessária de ação da economia. Ele deveria bloquear principalmente um tipo específico de conflito, a saber, aquele que coloca em questão a gramática da regulação da vida social. **Isso significava, concretamente, retirar toda a pressão de instâncias, associações, instituições e sindicatos que visassem questionar tal noção de liberdade a partir da consciência da natureza fundadora da luta de classes.** (SAFATLE, 2021, p. 25).

Entretanto, essa relação neoliberal e o processo de retirada das relações de tensionamento das instituições que fundam a luta de classes não podem ser observados apenas pelo seu critério material, estruturalista e funcional. Há um conteúdo intersubjetivo que deve ser levado em consideração. Trata-se de aprofundar essa destituição do campo de luta dos conflitos, das instituições, para o seu aspecto psíquico individual. Trata-se de retirar a relação

de identificação que mobiliza o campo social como força em busca de transformação (na correlação da luta de classes) e o destinasse a noção de “operadores de performance, otimizadores de marcadores não problematizados, [...] uma subjetividade própria de um esportista preocupado com performances se generalizasse” (SAFATLE, 2021, p. 25).

Esse processo exigiu que o neoliberalismo realizasse um amplo processo de despolitização da sociedade de forma que todos se sujeitassem a regras racionais e às forças impessoais do mercado. Segundo Safatle (2021, p. 27), “como se fosse questão de assumir uma experiência de autotranscendência, uma Lei produzida pelos humanos que os transcende”. Nesse sentido, a sociedade deveria assumir a economia como um poder soberano, um poder violentamente soberano.

Podemos verificar tal estrutura organizacional muito semelhante ao fascismo. Um dos pressupostos do fascismo é o Estado total. Estado esse que possuía como pressuposto a intervenção violenta e autoritária nos conflitos sociais a fim de liberalização da economia para intervenção do Estado. Em outras palavras, trata-se da intervenção direta do Estado nos tensionamentos sociais para que a economia tivesse “caminho” livre para seu processo de realização. Tal fundamento se baseia na mesma ideia que o neoliberalismo se impõe, sendo a “racionalização liberal, com sua noção de agentes econômicos maximizadores de interesses individuais, permanecia como a estrutura da vida social e dos modos de subjetivação. Justificando toda forma de intervenção violenta contra tendências contrárias” (SAFATLE, 2021, p. 29).

Todo processo da estrutura política do Estado enquanto sua realização a partir dos pressupostos da economia moral implantada pelo neoliberalismo não seriam possíveis caso não houvesse uma larga adesão da população. Há no neoliberalismo a realização de amplo “design psicológico”, que busca a “generalização de princípios empresariais de performance, de investimento, de rentabilidade, de posicionamento, para todos meandros da vida” (SAFATLE, 2021, p. 30).

Um design psicológico que só poderia ser feito através da repetição generalizada de exortações morais que nos levam a compreender toda resistência a tal redescrição empresarial da vida como falta moral, como recusa em ser um ‘adulto em sala’, em assumir a virtude da coragem diante do risco de empreender e abrir novos caminhos por conta própria. [...] como sabemos, a generalização da forma-empresa no interior do campo social abriu as portas para os indivíduos se autocompreenderem como ‘empresários de si mesmos’ que definem a racionalidade de suas ações a partir da lógica de investimento e retorno de capitais e que compreendem seus afetos como

objetos de um trabalho sobre si tendo em vista a produção de ‘inteligência emocional’ (SAFATLE, 2021, pp. 30-31).

Conforme os aspectos subjetivos colocam as pessoas em amplo processo de auto vigilância baseado na autoavaliação, criam-se novas maneiras de governabilidade principalmente instaladas no seio do cálculo racional entre custos e benefícios, levando, assim, a novas formas de governo e gerência. O Estado, nesse momento, funciona como um mediador entre os interesses individuais regidos por noções psíquicas de satisfação. Seria em outras palavras, o processo de racionalização empresarial do desejo.

A partir de 1920 o processo de produção e consumo se alterou, e com isso os dispositivos de otimização de produtividade também. Esse processo de transformação no campo empresarial acabou afetando as maneiras de gerenciamento dos problemas de produção (ou produtividade). São inseridos nesse momento elementos da psicologia como fatores de certa “engenharia motivacional”. Termos como cooperação, comunicação, reconhecimento, resiliência, passam a ser incorporados nos repertórios da linguagem do trabalho até o ponto das intervenções terapêuticas caminharem também nesse sentido.

Nem todos tinham percebido, mas não estávamos apenas falando como empresários de nós mesmos. Estávamos transformando tal forma de organização social em fundamento para uma nova definição de normalidade psicológica (SAFATLE, 2021, p. 32).

Enquanto uma nova normalidade psicológica, tudo aquilo que aparecia como uma crítica aos modelos colocados (de produtividade, resiliência, etc.) deveriam ser tratados como patologias. Essas patologias devem, agora, serem banidas do cerne da vida política para que se realize a forma violenta com que a forma-empresa assume na vida social.

Pois a empresa não é apenas a figura de uma forma de racionalidade econômica. Ela é a expressão de uma forma de violência. A competição empresarial não é um jogo de críquete, mas um processo de relação fundado na ausência de solidariedade (vista como entrave para o funcionamento da capacidade seletiva do progresso), no cinismo da competição que não é competição alguma (pois baseada na flexibilização contínua das normas, nos usos de toda forma de suborno, corrupção e cartel), na exploração colonial dos desfavorecidos, na destruição ambiental e no objetivo monopolista final. Essa violência pede uma justificação política, ela precisa se consolidar em uma vida social na qual toda figura de solidariedade genérica seja destruída, na qual o medo do outro como invasor potencial seja elevado ao afeto central, na qual a exploração colonial seja a regra. (SAFATLE, 2021, p.32)

O processo dos ideais psicológicos da forma-empresa levou a uma reconfiguração que pode ser chamada de **gramática do sofrimento psíquico**.

Para que essa relação possa realmente se realizar no meio social (a relação da forma-empresa) há necessidade de que as pessoas possam reconfigurar as formas de classificar e compreender os processos de sofrimento. Nesse sentido, podemos afirmar que os modelos socioeconômicos “são modelos de governo e gestão social de subjetividades, por isso, não podem ser compreendidos sem sua capacidade de instauração de comportamentos e modos subjetivos de autorregulação (SAFATLE, 2021, p. 33).

Ocorre que os estudantes não possuem habilidades e repertórios suficientemente desenvolvidos para se deparar com essas determinações socioeconômicas. A escola não pode ser vista como mero reprodutor de uma ideologia dominante em que cerceia as capacidades intersubjetivas dos sujeitos. A produção de um conjunto subjetivo, na qual o neoliberalismo se impõe sobre as crianças e adolescentes, não está totalmente internalizada e se manifesta na sala de aula como forma de violência. Esta, aqui, deve ser entendida não somente como processos de indisciplina ou incivildades. A violência deve ser entendida como um descompasso entre as pulsões e experiências que não se encaixam dentro da normativa da forma-empresa que o neoliberalismo empurra os jovens a desempenhar enquanto conduta moral “aceitável”. A liberdade humana enquanto promotora de possibilidades, de subjetivações, não quantificáveis e mensuráveis, a partir de uma lógica empresarial, deve ser trabalhada em sala de aula na busca de equacionar os limites e as possibilidades para que esse jovem se constitua enquanto sujeito de sua história.

Nesse sentido, a plataforma de aula baseada na comunicação não violenta é um campo seguro de possibilidades, o qual trouxe boas respostas a essas indagações. A possibilidade de respeitar e inserir as manifestações individuais dos estudantes como elementos fundantes do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Geografia, se mostraram como importantes instrumentos no caminho de respeito da individualidade dos sujeitos educandos. Essa outra subjetivação pode ser percebida a partir de uma relação afetiva entre professor e estudante, ao passo que as vulnerabilidades apresentadas em sala de aula são elementos problematizadores para a prática e desenvolvimento da disciplina de geografia. A aceitação da diferença e a autorização das fragilidades que o desamparo manifesta podem ser profundamente debatidas e trabalhadas em sala de aula, correlacionadas com os conteúdos científicos da disciplina de Geografia.

2 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO FUNDANTE DE METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS NUANCES EMANCIPATÓRIAS

2.1 Diferentes formas de nomear a violência e a indisciplina

A tarefa de ensinar comporta em si mesmo uma multiplicidade de possibilidades, em que cada professor e professora, à sua maneira, buscam diferentes meios para que a realização do processo de ensino e aprendizagem aconteça. Partimos do pressuposto que o ensino de Geografia deve ser capaz de fornecer ferramentas para a compreensão da realidade concreta de forma crítica para que os estudantes sejam capazes, a partir de suas próprias vivências e suas interpretações, compreenderem o mundo em que vivem, os lugares que transitam, os elementos ocultos na realidade material e imaterial que se apresentam no dia a dia. Dessa maneira, cabe ao trabalho docente ultrapassar a barreira existente entre mero mediador da realidade de vida dos estudantes com os conteúdos científicos trabalhados em sala de aula.

Em nosso ponto de vista, o trabalho docente deve se basear na construção coletiva que visa a emancipação dos estudantes para que estes não sejam meros reprodutores de um conhecimento transmitido e superem o processo pedagógico baseado na memorização e reprodução dos conteúdos. Nos parece que o conhecimento é fonte de atributos capazes de fornecer os elementos necessários para um constante processo de emancipação humana, a fim de que sejam construídos novos arranjos de internalizações dos conhecimentos de vida que busquem olhar crítico para a realidade.

Como dito anteriormente no presente trabalho, o que me chamou atenção para desenvolver essa pesquisa foram as formas com que os estudantes estavam se relacionando e a maneira como isso se refletia no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia. Em meados de 2013, comecei a ter contato com uma metodologia de comunicação chamada de Comunicação Não Violenta – CNV (será utilizada essa abreviação daqui em diante). A CNV é uma ferramenta que possibilita um olhar crítico sobre os processos comunicativos. Ao me deparar com a CNV, o universo da violência se apresentou como uma possibilidade a ser investigada e como causa (ou talvez resultado) das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem encontradas em sala de aula.

A violência é um tema debatido na academia com certa relevância. Tema de pesquisa desde meados de 1980 (SILVA; LIMA, 2022), do qual podemos afirmar estar entre os principais desafios encontrados pela educação nos dias atuais. Ocorre, pois, que não há um

consenso entre o que é violência e o que não é. “A atitude de expor definições sobre a violência escolar a cada pesquisa apresentada ocorre devido à dificuldade de adotar uma única definição do que seja a violência escolar” (STELKO-PEREIRA; WILLIANS, 2010, p. 45).

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais (ABRAMOVAI, 2005, p. 53).

A dificuldade de se nomear em conceitos generalistas o que seria a violência escolar se dá devido à multiplicidade de interpretações que podem ocorrer sobre essa temática. Podemos afirmar que, de acordo com o enfoque dado à questão da violência, diferentes resultados podem ser adquiridos. A título de exemplificação, a questão da violência pode ser tratada a partir do indivíduo: a constituição genética (sob a ótica da biologia), o sexo, a idade, a etnia, a história de vida dessa pessoa, a dinâmica familiar, etc. Outras concepções podem partir das características relacionadas à instituição escolar: localização, as instalações físicas, os recursos humanos disponíveis, a metodologia de ensino empregada, as ideologias sociais e políticas predominantes, a história do lugar e da instituição, entre outros. Outras concepções podem, ainda, relacionar a questão da violência com os aspectos sociais mais amplos: o nível de garantia de direitos que a população de determinada instituição possui, maior ou menor grau de desigualdade socioeconômica, o equilíbrio relacionado à igualdade de gênero, de etnias, entre outros.

Nesse sentido, nos parece relevante estabelecer um conjunto de características daquilo que encaramos como violência escolar, violência e suas nuances no fazer educativo da escola. Para tanto, há algumas definições que podem estabelecer pontos de partida para a presente análise. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como:

[...] uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação (OMS, 2002, p. 5).

No entanto, tal definição é muito abrangente e não delimita uma noção de violência capaz de ser aplicada em todas as situações. O uso intencional da força não pode ser mensurado a

partir de uma métrica daquilo que pode gerar um dano (ou não) à outra pessoa. Existem diferentes tipos de ameaças; existem diferentes tipos de privações e as consequências psicológicas partem de uma construção subjetiva de cada pessoa em relação ao que seria essa mesma violência.

Em linhas gerais, conceitualizar a violência nos parece uma tarefa difícil, seja pela definição do conceito em si, seja pelo aparato metodológico empregado em questão.

Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas (ODALIA, 2004, pp. 22-23).

Há algumas propostas metodológicas que buscam explicar de forma mais aprofundada as origens das manifestações da violência. Uma delas seria a concepção de violência simbólica, debatida por Bourdieu e Passeron (1975). A sociedade pode ser compreendida a partir de uma estruturação de classes em que o indivíduo, a partir de sua posição de classe, manifesta seus pensamentos, percepções e ações. Segundo os referidos autores, pode-se afirmar que as classes dominantes são responsáveis pelo controle dos significados culturais mais relevantes. São responsáveis, pois, enquanto a classe capitalista é capaz de deter os meios de produção da manifestação da cultura de massas, a classe proletária se vê como passiva à obediência para manutenção da ordem social estabelecida. A classe dominante, portanto, é quem estabelece os conceitos e os conteúdos culturais mais relevantes, expondo o caráter eminentemente político que a cultura possui para manutenção da ordem vigente. Essa violência simbólica, segundo Vasconcellos (2002, p. 81), “aparece como eficaz para explicar a adesão dos dominados: dominação imposta pela aceitação das regras, das sanções, a incapacidade de conhecer as regras de direito ou morais, as práticas linguísticas e outras”.

Nesse sentido, ao se compreender a violência escolar (e aqui, de forma específica, a partir da experiência das instituições públicas de ensino) entendemos, portanto, que a violência carrega consigo traços de promoção de desigualdade entre aqueles que detém o poder das narrativas gerais sobre a cultura e aqueles que não o possuem. Esse aspecto geral sobre a tratativa da violência, quando inserida no contexto escolar, carrega consigo os atravessamentos estruturais que encampam as dificuldades das classes populares em ascenderem socialmente e

transformarem a realidade.

Nesse sentido, buscamos aqui não uma definição de violência, e sim um esforço teórico sobre as diversas manifestações que ocorrem em sala de aula a partir de um direcionamento em que as experiências de violência escolar podem ser objetivamente reguladas e subjetivamente vividas. Ao afirmarmos que as manifestações de violência são objetivamente reguladas, estamos dizendo que “ela está relacionada a normas e instituições que ultrapassam os limites da ação individual. Normas e instituições podem prever sanções para alguns atos violentos ao mesmo tempo que legitima outros” (SILVA; JUNIOR, 2022, p. 4). E ao afirmarmos que as experiências de violência são subjetivamente vividas, queremos dizer com isso que a maneira como cada pessoa interpreta a violência diz respeito ao seu processo de socialização e a maneira como se inseriu na cultura.

Sendo assim, diante da dificuldade de traçar uma noção generalista sobre o tema da violência escolar, Charlot e Émin (1997) sugerem que esse modelo analítico deve ser tratado de três maneiras distintas. A primeira seria a violência tipificada como crime, que corresponde a “qualquer ato violento que justifique a ação policial por estar registrado no ordenamento jurídico, por exemplo, lesão corporal, homicídios; violência sexual, furtos roubos e danos” (SILVA; JUNIOR, 2022, p. 4). Essa forma de violência seria aquela que infringe as questões jurídicas e pode ser compreendida de forma mais corriqueira nas escolas, como as brigas e as lesões corporais.

A segunda forma de violência pode ser compreendida como incivilidade, “caracterizada por atos cuja tipificação criminal não existe ou é duvidosa, mas que constituem desrespeito às normas morais e de convivência, como humilhações, insinuações, palavras grosseiras, gestos obscenos” (SILVA; JUNIOR, 2022, p. 4). E, por último, estaria a violência simbólica, que seria qualquer ato de imposição praticada em uma ação pedagógica por um agente pedagógico (como representante da lei, a autoridade do estado na figura do professor ou pedagogo).

Em última instância, gostaria de enfocar uma outra concepção de violência que apesar de não ter sido proposta por Charlot e Émin, nos parece interessante: a concepção de violência a partir da psicanálise.

2.1.1 Concepção de violência enquanto ato que infrinja o ordenamento jurídico

Ao longo de minha carreira docente, percebi que esse tipo de violência não se realiza com intensidade constante. Vale destacar que a amostragem de análise da referida proposta

passou por adaptações. Marcado pela pandemia de COVID-19, o trabalho que havia se iniciado em duas escolas da rede pública de ensino, em Londrina-PR, teve de ser interrompido e a proposta metodológica foi estendida para o Colégio Cívico Militar Vinicius de Moraes, na cidade de Maringá-PR.

A análise sobre as diferentes percepções da violência partiu das minhas experiências em sala de aula, assim como registros de ocorrência em documentos oficiais da escola e registros de ocorrência junto à Polícia Militar. A amostragem e análise foi verificada em 5 turmas: uma turma do sexto ano; duas do sétimo e duas do oitavo ano do ensino fundamental. Para o ano de 2022, nessas turmas, foram realizados 3 boletins de ocorrência juntamente à polícia militar, devido a ofensas a funcionários públicos, no caso, professores. Houve 3 conflitos que levaram a agressões físicas, mas que não foram realizados boletins de ocorrência, embora as medidas escolares foram tomadas: convocação dos pais e responsáveis para esclarecimento dos fatos.

Nesse sentido, os atos de violência realizados a partir de infrações do ordenamento jurídico não são atos relevantes para a escola em questão. Os danos ao patrimônio não tiveram expressividade ao ponto da necessidade de acionamento das autoridades extraescolares.

2.1.2 Violência enquanto Incivilidade e Indisciplina

A incivilidade pode ser definida como ações que venham prejudicar o convívio entre os pares em sala de aula. Vale destacar que a análise sobre a incivildade se deu relacionada apenas à dinâmica de sala de aula. A incivilidade seria, portanto,

Um comportamento que não contradiz a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras de boa convivência: desordens, empurrões, grosserias. Seriam comportamentos que atitudes que acarretam a rupturas da ordem do cotidiano. Elas não tem um enquadramento jurídico preciso, ou seja, não são necessariamente consideradas crimes ou delitos (ABRAMOVAY, 2005, p. 121).

Para todo e qualquer evento que aconteça em sala de aula, é sugerido que sejam registrados os devidos acontecimentos na chamada “ficha de ocorrência”, presente nas salas de aula. Até início de novembro de 2022, realizei 167 registros de ocorrência por conta de incivilidade. Vale a pena destacar que incivilidade não seria o ato de realizar ou não uma tarefa, mas o ato de perturbação de sala de aula que comprometa o andamento da própria aula ou atrapalhe o processo de ensino e aprendizagem dos outros estudantes. Esses registros foram

feitos a apenas 32 estudantes, ou seja, a prática da incivilidade não é realizada diretamente por todos os estudantes. Sua frequência se repete nos mesmos estudantes que, de forma reiterada, cometem esses atos.

Ao analisar a realidade em sala de aula, devemos compreender que o recorte analítico dessas salas compreende manifestações mais gerais de sociedade. O aspecto social nas escolas orienta-se por um conjunto de normas e condutas de comportamento que supõe aos estudantes o que se deveria ser. Ou seja, são diversas as instituições que estabelecem diretrizes de quais comportamentos são adequados ou não; que podem ser atribuídos valores de adequações socialmente aceitas ou não; sejam elas escolas, igrejas, associações, grupos políticos, etc.

Na partilha do mundo, a socialidade “fundamenta-se nos diversos papéis que cada pessoa representa não só, por exemplo, na sua atividade profissional, mas também no seio das suas diversas tribos” (MAFFESOLI, 1988, p. 77). Seria o que Maffesoli afirma ao dizer que o indivíduo se expressa em um corpo coletivo. Sedimenta-se no pluralismo existencial em que cada indivíduo busca se individualizar dentro do seu corpo coletivo. Se nas escolas há o predomínio do “vir a ser”, há uma corrente de resistência que busca um “querer viver”:

Onde o domínio das regras e das normas tenta uniformizar o comportamento das pessoas, não podemos deixar de perceber também a existência de uma lógica do querer viver, abrindo espaços para um tipo de participação em que cada um, no seu jeito individual de colaborar, sente-se representado coletivamente, sem perder sua especificidade. Toda instituição seria fecundada pela ambiguidade dessas duas lógicas (GUIMARÃES, 1996, p. 75).

Em outras palavras, é afirmar que a proposta pedagógica corrente, estabelecida nos sistemas de ensino atuais, busca uma padronização de comportamentos. Seriam formas de equivalência que não equacionam a diferença, mas buscam comportamentos cada vez mais estáveis e padronizados. A vida passa a ser controlada nos mínimos gestos na sala de aula. Cada um se torna um projeto daquilo que se espera enquanto conduta socialmente aceita sobre um estudante, ao passo que a fragilidade dessa definição, desse comportamento comum, escorrega da capacidade avaliativa do corpo docente das escolas; e a noção de indisciplina acaba gerando mais confusão que compreensão comum.

A indisciplina na sala de aula pode ser traduzida como comportamentos que não seguem um padrão comum para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, esse comportamento nunca será comum entre os estudantes, muito menos comum na compreensão

do que cada professor e cada professora entende como indisciplina. Ela deve ser entendida como uma desvirtuação de um conjunto normativo de comportamento estabelecido pelo sistema de ensino, escola e professor. Seria a não adequação a um padrão, estabelecido pela norma, sobre condutas e comportamentos adequados a serem desempenhados pelo estudante. A indisciplina pode ser tomada como um processo de não sujeição à norma, uma transgressão à norma.

De toda maneira, o aspecto disciplinador da incorporação das regras da sala de aula deve ser visto a partir de seu caráter positivo. A vida em sociedade pressupõe a criação de cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear a vida cotidiana, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros do grupo social em questão.

Nesse sentido, as regras deixam de ser normas castradoras e passam a ser normas que garantem o bom convívio social. Mais do que subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras podem levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como consequência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais (REGO, 1996, p. 86).

A disciplina é o resultado do processo educativo que se realiza na sala de aula e não o ponto de partida para que possa ocorrer tal processo. A capacidade da transmissão da disciplina, do educador para o estudante, se realiza na noção em que esse mesmo estudante possa se autogovernar e consiga estabelecer, para si e para os outros, conjuntos de comportamentos capazes de permitir que o diálogo e a relação com o outro possa existir.

Se há um comportamento socialmente aceito, me questiono qual seria então. E se não há esse comportamento, as “falhas existentes” são baseadas em quais pretextos? Me parece que não há uma definição precisa sobre indisciplina. Isso se deve não somente à complexidade do tema, mas também à pluralidade de definições que, cada ciência, à sua maneira, busca contextualizá-la. O próprio conceito de indisciplina não é fixo, estático. Ele se relaciona com os vários recortes escolhidos por quem observa esse fenômeno na realidade objetiva: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro do mesmo grupo social.

Segundo o dicionário Michaelis (2022), indisciplina pode ser compreendida como

Ausência de disciplina; com desobediência; insubordinação; característica de quem não obedece preceitos, normas e regras; comportamento que se opõe aos princípios da disciplina, desordem, bagunça; transgressão das ordens ou regras estabelecidas pelo empregador.

Em outras palavras, podemos afirmar que o indisciplinado é aquele que rompe com a disciplina. O que chama a atenção para as definições do dicionário é o fato de que há uma conduta moralmente estabelecida para que possamos estabelecer o que é e o que não é disciplina. Aquele que descumpre essas normas de conduta é, portanto, indisciplinado. A grosso modo, por enquanto, podemos dizer que há crianças que são disciplinadas e crianças que não são. As primeiras seriam aquelas que se assujeitam, se deixam submeter de modo passivo ao conjunto de prescrições normativas por outrem.

Disciplinado é, portanto, aquele que obedece, que cede, sem questionar, às regras e preceitos vigentes em determinada organização. Disciplinador é, nessa perspectiva, aquele que molda, modela, leva o indivíduo ou o conjunto de indivíduos à submissão, à obediência e acomodação. Já o indisciplinado, é aquele que se rebela, que não acata e não se submete, nem tampouco se acomoda, e, agindo assim, provoca rupturas e questionamentos (REGO, 1996, p.85).

A indisciplina pode ser atribuída a um indivíduo ou a um grupo. No meio educacional, costuma-se compreender a indisciplina como um comportamento inadequado, uma manifestação de revolta, uma desobediência que pode ser facilmente ouvida em salas de professores como uma “falta de educação ou de respeito pelas autoridades”. Funciona como se fosse uma incapacidade dos estudantes em conseguirem se ajustar às normas e às regras da instituição de ensino.

O sujeito disciplinado seria aquele que melhor está preparado para receber o que a escola pode lhe oferecer. Por isso, as regras são imprescindíveis para que se alcance a ordem e o ajustamento; o padrão da conduta e o silenciamento dos estudantes. Nessa perspectiva, qualquer manifestação, inquietação, discordância, conversa ou desatenção pode ser traduzida como indisciplina. Enquanto o silêncio, a passividade, a não perturbação pode ser traduzida como disciplina e esse é o objetivo a ser alcançado.

A segunda interpretação é de que a indisciplina possui sua origem na estrutura familiar doméstica, no seu núcleo familiar. É comum, nas salas de professores, atribuir à educação para a convivência praticada no seio familiar, como responsável pela não adesão às regras da escola. Como se encontrar o motivo fosse, na mesma medida, remediar a solução, uma vez que o problema reside no seio da família, pouco ou nada cabe a escola resolver essa situação.

A terceira seria a percepção de que a indisciplina é um problema geracional. Um saudosismo exacerbado de práticas escolares de outrora e uma experiência educativa, do

passado, que não deixava margens para a desobediência (normalmente cerceado com atos violentos legitimados pelas instituições). Esse tipo de questionamento traz à luz a dificuldade que professores possuem em atualizar os projetos pedagógicos, ou até mesmo a resistência que possuem nessa atualização.

Como educar para o futuro, para a realidade sociopolítica com esse olhar constante voltado ao passado mitificado? Se dependesse da concepção pedagógica, se eterniza no passado. Não o passado real, mas o passado idealizado: volta à infância da história social e política como o ideal do convívio humano (ARROYO, 1995, p. 64).

A quarta seria perceber a indisciplina como reflexo da pobreza e violência presente na sociedade. Se apoiam nesse tipo de argumento aqueles que justificam que os meios de comunicação estão cada vez mais transmitindo violência. Como se os estudantes fossem resultado do processo violento que as mídias sociais e os canais televisivos transmitem cotidianamente. O problema desse tipo de concepção é que não há um questionamento sério sobre quais intenções esses meios de comunicação possuem em publicizar esse tipo de conteúdo. Esse ponto de vista parece compartilhar a ideia de que os alunos são o retrato de uma sociedade injusta, opressora e violenta, e que a escola é vítima por receber pessoas não adequadas. De acordo com Rego (1995, p. 88):

O pressuposto dessa visão é o de que o indivíduo é um receptáculo vazio que se modela, passivamente, às pressões do meio. A escola se vê, deste modo, impotente diante do aluno, principalmente dos que provêm de ambientes economicamente e culturalmente desfavorecidos.

A quinta seria a percepção de que a indisciplina estaria associada a traços de personalidade dos estudantes. “Aquela criança é terrível, não para quieta na carteira”, “já viu o irmão dele, estudou aqui anos atrás, é igualzinho”, “aquela menina é tão rebelde, o que eu posso fazer?” Compreender a indisciplina a partir dessa ótica seria o mesmo que atribuir a responsabilidade à própria criança e adolescente. Entendem, nesse sentido, que as características individuais podem ser definidas por questões inatas à criança, independentemente das influências culturais. Sendo assim, as crianças não poderiam modificar o percurso de sua própria história, a escola não teria capacidade de influenciar e interferir no comportamento individual.

A sexta percepção, podemos afirmar que seria a associação da indisciplina a traços inerentes à infância e adolescência. Como se fosse próprio da criança e do adolescente serem indisciplinados. Essa concepção inatista condiciona a criança a ter um comportamento comum, padrão, inato, de maneira que não pudesse (assim como na quinta percepção) mudar sua maneira de ser no mundo.

A sétima percepção atribuída como causa dessa indisciplina, seria a postura e autoridade dos professores. Dessa maneira, não é a cultura, a família, o estágio de desenvolvimento, os responsáveis pela causa dessa indisciplina. A partir desse ponto de vista, seria o professor o responsável pela manifestação de indisciplina entre os estudantes, seria sua falta de autoridade em sala de aula, seu poder e seu controle responsáveis por permitir que a indisciplina se manifeste em sala de aula.

O problema parece se reduzir à presença de maior ou menor ‘pulso’ para administrar e controlar a turma de alunos, assim como aplicar medidas punitivas mais ou menos rigorosas. **Nem é preciso ressaltar que nesse caso, a indisciplina é sinônimo de ordem, submissão, respeito à hierarquia, e a ideia de autoridade se confunde com autoritarismo** (REGO, 1995, p. 90. Grifo nosso).

Há, ainda, a percepção da indisciplina como resultado das condições de trabalho oferecidas pelas instituições de ensino. Seja pelo alto número de estudantes em sala de aula (no colégio em que foi desenvolvida esta pesquisa a média era de 32 estudantes por sala), falta de pedagogos e funcionários, estrutura física ineficiente, baixa remuneração financeira aos trabalhadores da educação e pouco comprometimento do poder público em observar essas condições como influenciadoras nos processos de indisciplina em sala de aula.

Acredito que a questão da indisciplina passa por tudo isso. Mas acredito também que as diferentes formas de intervenções devem ser pensadas à luz do campo de ação do educador. No contexto de sala de aula especificamente, duas questões devem ser consideradas. A primeira seria o entendimento de que se há uma conduta a ser moralmente aceita em sala de aula, significa que alguém disse qual é. Esse alguém, quem seria? O Estado estabelece diretrizes relacionadas à ordenação jurídica que transitam na ordem daquilo que pode ou não pode ser um crime, mas não do comportamento civil dos estudantes.

Desta forma, as escolas costumam estabelecer um conjunto de normas e condutas para que haja um mínimo estabelecido objetivando o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. No caso do colégio “Vinícius de Moraes”, a escola possui uma cartilha de

normas de conduta para os estudantes. Não quero aqui problematizar o conteúdo da cartilha, mas destacar que esse conjunto de medidas são procedimentos realizados de forma arbitrária, que não inserem os estudantes no processo de tomada de decisão. Fato esse que separa e não inclui os estudantes nas escolhas de quais comportamentos podem ou não ser aceitos nessa instituição. Concorde que crianças e adolescentes, muitas vezes não possuem condições para estabelecer todos os parâmetros necessários para que se realize o bom convívio social e, como consequência, a redução da indisciplina. Entretanto, os professores possuem autonomia para criar seus próprios combinados, suas próprias regras, na busca por garantir maior êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Essas regras mais gerais, estabelecidas pelas escolas, não são cumpridas por grande parte dos professores, o que demonstra, na realidade, que a grande autoridade em sala de aula não são as normas de conduta da escola, e sim a maneira como o professor se posiciona frente a essas turmas. Acabam atribuindo o papel de grande disciplinador da sala de aula ao professor. Encarar dessa maneira nos mostra possibilidades e limites.

A primeira possibilidade é que o professor ainda possui a liberdade de estabelecer seu próprio conjunto de valores e normas: podem ser construídos juntamente com os estudantes, podem convidar os estudantes a participarem do processo de gerenciamento/gestão da sala de aula, inserindo-os como agentes ativos nas tomadas de decisões.

Muitas vezes os critérios para o registro de ocorrência, convite de se retirar da sala ou até mesmo uma chamada de atenção passam muito mais por aquilo que é culturalmente aceito (e que normalmente não é dito nem por estudantes e nem por professores, é pautado em uma pressuposição) e o estado emocional dos professores (em que determinados dias estão mais tolerantes para certos tipos de comportamentos, em outros dias não) do que dos combinados previamente estabelecidos, seja entre professores e estudantes, seja escola e estudantes.

Diante disso, é necessário um esforço por parte dos professores para que se possa identificar as diferentes causas de indisciplina e revelar as diferentes formas de manifestação dessa indisciplina. É importante uma construção coletiva, feita com os estudantes, de maneira a garantir o entendimento do que se espera deles, **assim como abrir espaço para os estudantes manifestarem o que desejam enquanto professor.**

Há, ainda, uma outra forma de compreender a indisciplina e a violência, que é partir do entendimento de que, na vida da criança e do adolescente, nos parece um traço constitutivo desse momento. Mediado pela sua aprendizagem, realizada pela cultura, o adolescente se encontra em um momento crucial de identificação e desidentificação com o Outro. Um processo

de alienação e separação com suas referências primárias, familiares. Seu corpo está em desenvolvimento. Sua vida começa a mudar, seus interesses começam a ser outros. A criança começa a ser deixada para trás e isso pode gerar culpa, raiva, desespero, medo, dentre tantos outros sentimentos. Todas essas manifestações do próprio desenvolvimento da criança serão manifestadas na sala de aula e percebidas pelos professores. Estes poderão passar por esses problemas e encará-los como formas de indisciplina ou como situações próprias do desenvolvimento das crianças.

Contudo, há limites. Transgressões à lei não podem ser encaradas como processos próprios do desenvolvimento infantil e adolescente. Entretanto, partir do entendimento que essa agressividade possa surgir e ser compatível com o desenvolvimento desse adolescente, permite ao professor encontrar outros mecanismos para suprir esse “problema” em sala de aula.

2.1.3 Violência e Agressividade à Luz da Psicanálise

Em 1930, ao escrever *O mal-estar da civilização*, Freud propôs que a destrutividade e a violência são fatores e elementos que existem e constituem os seres humanos. Freud coloca essa situação de forma irônica com a seguinte passagem:

[...] que outros tenham demonstrado, e ainda demonstram a mesma atitude de rejeição, surpreende-me menos, porque ‘as criancinhas não gostam’ quando se fala na inata inclinação humana para a “ruindade”, a agressividade e a destrutividade, e também para a crueldade (FREUD, 1930, p. 124).

A sociedade humana é educada a não admitir que todos possuamos pensamentos e atos cruéis. Para Freud, o homem seria intrinsecamente mau e destrutivo, e a maneira de conter essa destrutividade seria o seu próprio processo de civilização. É o processo civilizatório que cria condições para a repressão de um modo viver primitivo em que os atos impulsivos e destrutivos imperam enquanto uma normativa social. Na época de Freud, esse tipo de representação era a mais presente. Possuía o evolucionismo e uma perspectiva etnocêntrica da civilização como uma matriz comum. Em Freud, o maior problema da civilização é a sua própria agressividade e a maneira de resolvê-la. E o superego é a instância responsável por submeter o sujeito às leis sociais – instância essa capaz de silenciar as nossas intenções destrutivas e agressivas.

Freud se utilizou da mitologia grega para explicar boa parte de suas teorias. Em seu entendimento, o ser humano é dotado de dois impulsos fundamentais: a pulsão de vida ou Eros, e a pulsão de morte, ou Tanatos. Ambos aparecem nos seres humanos de forma dialetizada.

São estes (os instintos agressivos) acima de tudo, que tornam difícil a vida do homem em comunidade e ameaçam sua sobrevivência. A restrição à agressividade do indivíduo é o primeiro e talvez o mais severo sacrifício que dele exige a sociedade. A instituição do superego, que toma conta dos impulsos agressivos perigosos introduz um destacamento armado, por assim dizer, nas regiões inclinadas à rebelião. Mas por outro lado [...] devemos reconhecer que o ego não se sente feliz ao ser assim sacrificado às necessidades da sociedade, ao ter que se submeter às tendências destrutivas da agressividade, que ele teria satisfação de empregar contra os outros. É como um prolongamento, na esfera mental do dilema “comer ou ser comido” que domina o mundo orgânico animado. Felizmente os instintos agressivos nunca estão sozinhos, mas sempre amalgamados aos eróticos (FREUD, 1930, p. 112).

Todavia, essa agressividade não pode ser considerada responsável pela violência na história e na cultura. Quando Freud afirma sobre os instintos agressivos, vale lembrar que, ao longo das traduções feitas de sua obra, a palavra instinto pode ser substituída por pulsão.

Assim, quando falamos em agressividade, falamos em agressividade do sujeito. “Poderíamos dizer que a agressividade opera, portanto, quando há reconhecimento pelo sujeito do objeto a quem endereça sua reivindicação agressiva” (VILHENA, 2012, p. 35).

O ato agressivo pode ser entendido como uma resistência do Eu, tentando delimitar seus contornos de identidade quando um objeto (ou outro) ameaça tomar o seu lugar. Não apenas ameaça, mas também endereça uma mensagem a esse outro. Sendo assim, agressividade e violência podem ser entendidas de forma diferente para a psicanálise. “Enquanto a agressividade institui o outro em um lugar de autoridade e investido de um certo valor, a violência promove a desqualificação deste valor, anulando este outro” (VILHENA, 2002, p. 63). Qualquer sinal que coloque esse sujeito sob risco de uma não satisfação, de um não reconhecimento, pode levá-lo à experiência do desamparo primordial e empurrar a atos de extrema violência ao outro que o ameaça.

O Eu está no campo da identificação, que faz com que as pessoas possam se diferenciar umas das outras. O sujeito, para a psicanálise, é sempre o sujeito que fala, o sujeito falante. Muitas vezes o Eu pode camuflar, resistir, impedindo que o sujeito fale, pois o sujeito é, necessariamente, um sujeito de desejo. Em outras palavras, o sujeito é o desejo em seu termo ampliado.

Esse desejo, conforme a afirmativa de Freud (1930), é um desejo do Outro. Quando analisado um bebê, pode-se perceber que a mãe está para o bebê como condição primária, fundamental e estruturante para criar as condições de sua existência. Dessa maneira, é a partir do “desejo dela que nascem as demandas do bebê, ou seja, que ele pode começar a expressar o que quer do Outro” (ABERTI, 2010, p. 15). Na adolescência, esse bebê já passou por experiências em que a mãe dirigiu a ele suas demandas, chegando até o ponto desse adolescente querer ou não satisfazê-las.

É por ter herdado a posição desejante de seus pais que o adolescente também já não satisfaz as demandas deles. Diz-se, comumente, que agora ele “pensa com sua própria cabeça”. É verdade, mas, sobretudo porque ele suporta não mais satisfazer as demandas dos pais, não mais teme a perda do amor deles, em parte por já ter tido provas suficientes de que não o perde facilmente, em parte porque já não é mais tanto isso que o interessa. O adolescente se experimenta como autor de um desejo que não está lá onde localizava antes o maior peso de suas relações: na demanda de amor para garantir uma proteção contra o desamparo fundamental (ALBERTI, 2010, p. 15).

Para que o adolescente possa desempenhar as suas funções como sujeito de desejo, deve saber que não há escapatória do desamparo fundamental do ser humano. É o fato de o adolescente se aproximar do próprio desejo de maneira que o faça compreender que o Outro não pode protegê-lo, mas enriquecê-lo de forma a criar condições para que possa enfrentar o desamparo sozinho. O conceito em psicanálise que expressa esse efeito é chamado de castração. Freud, ao analisar mitos e rituais de uma série de culturas, percebe que castrações são inscrições no corpo dos limites que cada sujeito deve observar frente às leis da humanidade. Haverá momentos em que o sujeito irá recorrer à relação que mantinha com seus pais enquanto local seguro para suportar as exaustivas tentativas de separação. À medida que o processo se conclui, não será “nos braços da mãe ou no colo do pai que o sujeito encontra seu recurso, e sim no Outro do Inconsciente – com todas suas heranças – que lhe servem de bastião” (ALBERTI, 2010, p. 17).

A presença dos pais é de extrema importância na vida do adolescente. Alberti (2010) sinaliza para duas razões para isso. A primeira, pois o adolescente está na fase de escolhas; e a segunda, pelo processo da elaboração da falta do Outro. A importância dos pais reside no fundamento de que há uma história (história do sujeito) que é anterior às escolhas que deverão ser tomadas pelo adolescente. A partir de referências anteriores – substrato que cria as condições para as tomadas de decisão –, o adolescente começa a elaborar suas próprias escolhas.

Ele escolhe a partir das experiências vividas no interior do relacionamento familiar (e não apenas) que irão proporcionar elementos fundamentais para seguir com as escolhas dos pais e mães, ou mesmo romper com essas escolhas.

Freud começa a observar que a primeira e mais intensa relação do bebê com o mundo se dá através de um Outro que preexiste. Esse outro (sob a figura da mãe ou da função materna) faz do bebê um objeto privilegiado de seus interesses de forma tão intensa que esse (o bebê) se torna, necessariamente, produto da relação de ambos. O Outro é ele mesmo. “O primeiro Outro, para o bebê, implica necessariamente os pais, ou seus substitutos, o que vem a dar no mesmo” (ALBERTI, 2010, p. 13).

O sujeito os recebe ao longo de sua infância, dos pais, educadores, colegas, meios de comunicação, enfim, do mundo a sua volta, através do que lhe é transmitido pela linguagem falada, escrita, visual, comunicativa ou ainda pelo silêncio. E pode continuar recebendo esses mesmos indicativos, direções e determinantes, ao longo de todo processo adolescente, desde que não falte quem lhe possa transmiti-los (ALBERTI, 2010, p. 10).

Esse Outro não é um simples outro. Ele possui uma especificidade em relação a todos os outros nas quais o sujeito se relaciona. Conforme esse bebê cresce, começa a estabelecer um amplo conjunto de experiências que o fazem perceber que esse Outro está nele incorporado. À medida que o conjunto de experiências lhe dá noções alargadas das experiências, as devidas tomadas de decisões permitem que esse Outro primeiro possa ser substituído ao longo de toda sua existência. Com maior profundidade, pode-se afirmar que “o próprio inconsciente do adolescente é esse Outro agora, alteridade que o eu do sujeito não reconhece como sendo ele” (ALBERTI, 2010, p. 14). Em outras palavras, é na adolescência que o sujeito começa a se encontrar com os próprios desejos. Começa a compreender que os desejos do Outro, por ele internalizados, podem ou não fazer mais sentido. Ao passo que a adolescência prepara o sujeito a definir seu próprio conjunto de escolhas, inicia com isso o processo de distanciamento (ou aproximação) do desejo do Outro.

Eu diria mesmo que esse é um parâmetro determinante para estabelecermos o final da infância definitiva incorporação do Outro da infância de maneira que o sujeito não seja mais tão dependente da idealização dos pais da sua infância. Toda criança idealiza de alguma forma seus pais, mas à que ela cresce, percebe aos poucos as suas falhas, de forma que o terreno vai se preparando para o processo de separação da adolescência (ALBERTI, 2010, p. 14).

Essa separação em questão não é do Outro (uma vez que agora está incorporado), e sim dos pais “imaginarizados” e idealizados. Processo esse que poderá acontecer após o período de latência. Quanto mais essa incorporação do Outro obtiver êxito, maior serão as heranças dos pais que servirão como recurso para o sujeito adolescente poder tomar suas próprias decisões.

Esse processo de separação é extremamente violento para o adolescente. É como se ele fosse convidado a questionar de forma quase ininterrupta suas relações com o mundo, as colocando em prova e as questionando. A sala de aula pode ser vista como ambiente hostil, quando não forem conduzidas de forma adequada as manifestações desse constante processo de separação do sujeito adolescente e de seus representantes familiares.

A violência, enquanto proposta teórica metodológica, é entendida como essa fragmentação que o sujeito adolescente se encontra. Uma fase de dor e angústia profunda em que o conteúdo de simbolizações inconscientes estão a todo momento sendo colocado à prova e ressignificado.

Quando manifestados esses processos em sala de aula e não compreendidos de forma minimamente adequada, pode-se gerar outro tipo de violência, agora por parte da sala ou do professor, de não permitir que esses sentimentos e esses “testes” do conteúdo simbolizados inconscientemente possam aparecer, assim como não permitem um espaço seguro para o desenvolvimento das capacidades geográficas necessárias à compreensão da realidade.

Nesse sentido, a comunicação não violenta se mostra como uma importante metodologia de ação no ensino de Geografia. O seu arcabouço técnico permite relações mais claras e objetivas, proporcionando ao menos a validação daquilo que pode ser visto como indisciplina ou incivilidade. O trabalho afetivo dessa relação com o conteúdo simbólico do adolescente pode sair do afeto do medo e ser trabalhado à luz do afeto da esperança. Aqui, cabe enfatizar que a esperança é entendida como possibilidade de manifestação de desejos e vontades inconscientes, ou, até mesmo, a elaboração de processos de violências que não poderiam ser realizadas em uma sala de aula diferente da que se apresenta. Essa proposta só foi possível graças ao engajamento por parte dos estudantes no gerenciamento do maior número de processos pedagógicos durante as aulas de Geografia, instrumentalizados pela disciplina positiva e a comunicação não violenta.

Não acredito que essas ferramentas solucionam a questão do aparecimento de questões amplas relacionadas ao inconsciente do sujeito adolescente, mas criam uma ponte para que a racionalização das próprias angústias individuais possam aparecer de maneira a facilitar a

apreensão dos conteúdos científicos da disciplina de Geografia com a realidade afetiva do sujeito adolescente.

Sem dúvidas, um dos maiores expoentes sobre a Comunicação não violenta e as Metodologias ativas é o pedagogo, filósofo e educador Paulo Freire. Apesar de nunca ter usado esses termos, em sua vasta obra dedicada a compreender os limites e as possibilidades de uma pedagogia libertadora, Paulo Freire versa seu conteúdo explicativo a partir da conquista política orientada pela *práxis* humana no sentido da libertação dos indivíduos. Em sua obra intitulada *Pedagogia do Oprimido* (2002), o referido autor defende uma pedagogia que seja capaz de emancipar as pessoas frente ao processo de dominação estabelecida na modernidade, principalmente, a partir do neoliberalismo. Freire (2002) orienta que o papel docente deve se basear na elucidação de inverdades ocultas inerentes nas relações humanas.

Nesse sentido, há necessidade de investigação mais apurada acerca da relação intrínseca entre a política, a educação e a emancipação. O primeiro passo para o educador seria desnaturalizar os processos de opressão existentes na sociedade capitalista. Defesa de que essa desnaturalização pode ocorrer por meio da comunicação não violenta e do uso de metodologias ativas.

Segundo o autor, o processo de produção capitalista estabelece uma relação de dominação entre opressores e oprimidos. Essa dualidade existente é marcada pela luta de classes em que oprimidos, destituídos dos meios de produção, se veem obrigados a venderem a sua única mercadoria possível, sua força de trabalho, para que possam se reproduzir enquanto indivíduos. Dessa maneira, uma pedagogia libertadora, que visa a emancipação humana, “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30).

É necessário o posicionamento político por parte dos educadores e educadoras para romper de forma radical a noção de uma neutralidade na educação. A neutralidade é o caminho seguro para a manutenção da estrutura social vigente. Se relaciona com a possibilidade de manutenção da atual conjuntura em que, de um lado, encontram-se os oprimidos, e do outro, os opressores. “Tanto a neutralidade quanto a manutenção de uma sociedade perversa, os entraves vão se criando colocando-se como obstáculos à emergência da consciência de classe e à organização da luta pela emancipação” (RAMBO, 2015, n.p.).

Paulo Freire (1997) expõe que a segunda tarefa do professor seria romper com a lógica bancária da educação. Para realização da educação libertadora, o educador precisa:

[...] reconhecer, primeiro, nos educandos um processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados, segundo reconhecer que o conhecimento não é dado aí, algo imobilizado, concluído, a ser transferido por quem o adquiriu e quem não o adquiriu (FREIRE, 1997, p. 29).

Essa referência diz respeito a uma das premissas básicas da Pedagogia do Oprimido que seria o reconhecimento do sujeito educando como detentor de conhecimento e que deve ser considerado em todo processo educativo. Analisar a realidade objetiva dos educandos não confere apenas o olhar atento para aquilo que é visível, material. Há outros componentes no processo de estruturação do que chamaremos de individualidade dos sujeitos, que devem ser considerados. Existe em cada estudante um campo imaginário, subjetivo, que se manifesta de diferentes maneiras frente às opressões do sistema econômico vigente na sociedade capitalista. O papel do educador pode ser em compreender esses processos de forma ampla de maneira a desvelar as condições sociais opressoras e suas maneiras de manifestação. Sem esse desvelamento, não é possível uma prática emancipatória consistente que caminha no destino da libertação humana.

2.2 Comunicação Não Violenta (CNV)

A Comunicação Não Violenta (CNV) é um método, uma forma, uma técnica de comunicação que busca compreender de forma mais aprofundada os motivos reais que o outro sente e necessita por detrás de cada atitude tomada. Marshall Rosenberg é um psicólogo americano que desenvolveu a proposta metodológica da CNV. Segundo ele, por trás de todo comportamento há um sentimento e uma necessidade que precisam ser atendidos. A maneira como as pessoas comunicam essas necessidades e esses sentimentos seria, pois, o cerne dos problemas conflitivos nas relações humanas. O que Marshall defende, nesse sentido, são as maneiras de melhorar a comunicação entre as pessoas de forma a garantir que suas necessidades e sentimentos sejam respeitados.

Estou convicto de que todas essas análises de outros seres humanos são expressões trágicas de nossos próprios valores e necessidades. São trágicas porque, quando expressamos nossos valores e necessidades de tal forma, reforçamos a postura defensiva e a resistência a eles nas próprias pessoas cujos comportamentos nos interessam. Ou, se essas pessoas concordam em agir de acordo com nossos valores porque aceitam nossa análise de que estão erradas,

é provável que o façam por medo, culpa ou vergonha (ROSENBERG, 2006, p. 39).

A comunicação escolar é, de forma geral, um desafio para a gestão da escola e para os professores em sala de aula. É importante que os diálogos entre professores, estudantes, funcionários e famílias sejam feitos de forma que todos possam ser compreendidos e saiam minimamente satisfeitos. Quando o diálogo e as conversas não são exitosas, podem gerar danos e, na escalada de conflitos, levar a consequências ainda maiores.

Nesse sentido, a CNV pode ser uma importante ferramenta utilizada por professores e professoras da rede básica de ensino, pois permite estimular que os estudantes falem sobre suas inquietações. O professor, como um provocador de demandas, questiona os estudantes de forma a garantir que reflitam sobre como se sentem em determinadas situações e quais sentimentos são envolvidos naquele momento.

O primeiro passo para que se possa utilizar a CNV em sala de aula é saber diferenciar juízos de valor com julgamentos moralizadores, afinal, “todos nós fazemos juízos de valor sobre as qualidades que admiramos na vida; por exemplo, podemos valorizar a honestidade, a paz ou a liberdade. Os juízos de valores refletem o que acreditamos ser melhor para a nossa vida” (ROSEMBERG, 2006, p. 39).

Esses juízos de valores seriam aquelas premissas básicas que temos e que são irredutíveis. São valores morais e éticos que baseiam nossas atitudes no dia a dia ou que perseguimos enquanto uma postura ideal. Esses valores podem ser construídos junto dos estudantes dentro da sala de aula, de forma a partilhar a responsabilidade da maneira como os relacionamentos naquele lugar se darão.

Os julgamentos moralizadores, tratados por Marshall, seriam as avaliações que fazemos de determinadas ações, de outras pessoas, que venham a romper com o que acreditamos ser um valor passível de respeito. De acordo com Marshall (2006), a educação moderna é responsável por ensinar as pessoas a tratar uns aos outros, a partir de nós mesmos. Como se pudéssemos realizar diferentes avaliações sobre a conduta de outras pessoas, baseadas naquilo que nós acreditamos como certo ou errado. Nesse sentido, classificar e julgar as pessoas estimula a violência. O não respeito às posições do outro leva este segundo a se sentir desvalorizado, ou ainda, a buscar seu reconhecimento a partir da normativa do que ele me diz ser. Isso é um ato violento e não respeita a diferença.

Na raiz de grande parte ou talvez de toda violência – verbal, psicológica ou física, entre familiares, tribos ou nações – está um tipo de pensamento que atribui a causa do conflito ao fato de os adversários estarem errados, e está corresponde a incapacidade de pensar em si mesmos ou nos outros em termos de vulnerabilidade – o que a pessoa pode estar sentindo, temendo, ansiando, do que pode estar sentindo falta, e assim por diante (ROSENBERG, 2016, p. 41).

A primeira forma de julgamento seria, portanto, a de basear a experiência do outro a partir da nossa. Atribuir valor a isso e o excluir de que suas afirmações sejam verdadeiras. A segunda forma seriam as comparações. Estas, partem de que há um modelo a ser seguido. Nas escolas, comparar os estudantes é a mesma coisa que evocar sentimentos de infelicidade entre eles. As comparações servem para dizer quem está certo e quem está errado; quem possui a melhor conduta e quem não as possui. Cabe ao professor do século XXI se utilizar da criatividade e compreender que cada estudante possui um conjunto de habilidades que lhes são próprias e devem ser exploradas das mais variadas maneiras em sala de aula. Saber identificar os papéis que cada estudante pode desempenhar ou que possua como habilidade, leva o professor a estimular. Para Marshall (2006), trata-se de uma forma alienante de se comunicar: a negação de responsabilidade.

Negar a própria responsabilidade nas relações humanas é uma forma de se alienar na comunicação. Por vezes, atribuímos a responsabilidade de determinados atos, fatos e efeitos a outrem que não seja nós mesmos. De fato, nem tudo que repousa sobre nosso comportamento pode ser definido como inato na própria existência humana. Ela passa por determinações sociais que podem levar os sujeitos a irem por esse ou outro caminho. Mas, a nível escolar, cabe ao professor destacar e educar os estudantes a se posicionarem frente às suas próprias escolhas, no sentido de se autorresponsabilizarem por suas atitudes. De forma sucinta, Rosenberg (2006) demonstra alguns atos que negam nossas responsabilidades diante das diferentes experiências cotidianas.

- * forças vagas em impessoais (“limpei meu quarto por que tive que fazê-lo”)
- * condição, diagnóstico, histórico pessoal ou psicológico (“bebo porque sou alcoolatra”)
- * ações dos outros (“bati no meu filho porque ele correu para a rua”)
- * ordens de autoridades (“menti para o cliente porque o chefe me mandou fazer isso”)
- * pressão do grupo (“comecei a fumar porque todos os meus amigos fumavam”)
- * políticas, regras, e regulamentos institucionais (“Tenho de suspender você por conta dessa infração; é a política da escola”)

* papéis determinados pelo sexo, idade e posição social (“detesto ir trabalhar, mas vou porque sou pai de família”)
 * impulsos incontroláveis (“fui tomado por um desejo de comer aquele doce”)
 (p. 43).

A CNV busca inverter essa lógica. Busca encontrar respostas em colocações que impliquem a falta de escolha por outra que reconheça a possibilidade de uma escolha. Isso seria buscar uma “alfabetização” na tomada de decisão entre cada evento que nos deparamos no cotidiano. A proposta da CNV seria uma sistematização no processo de interpretação dos acontecimentos do dia a dia, relacionados à comunicação. Esse é um importante mecanismo em sala de aula que pode ser utilizado pelos educadores. Num primeiro momento, no aspecto teórico, a primeira impressão que se gera é de determinada robotização no processo de comunicação. Isso é comum no uso da CNV, mas com o tempo, o processo comunicativo fica automático e possui potencial de gerar mais empatia e proximidade entre as pessoas envolvidas na comunicação.

Podemos dizer, portanto, que a CNV se estrutura em 4 momentos:

1º momento – observação: nesse momento, Rosenberg (2006) destaca que o componente consiste em observar sem realizar nenhum tipo de julgamento. Esse é um ato consciente, exige concentração e direcionamento de uma atenção voluntária para que não se crie um juízo de valor enrijecido. Seria o aspecto de analisar o fato como ele é e não como nossos julgamentos interpretam essa cena;

2º momento – identificação dos sentimentos: esse segundo componente consiste em avaliar de que maneira o ato comunicativo afeta os sujeitos envolvidos nesse processo comunicativo. A cada ato comunicativo, Rosenberg (2006) afirma que há um afeto inicial que desperta determinado sentimento. A CNV provoca seus usuários a refletir de que maneira esse sentimento se manifesta em nosso comportamento;

3º momento – identificação das necessidades: a cada ato comunicativo, há uma necessidade que precisa ser atendida, envolve sentimentos e passa pela interpretação da cena vivenciada. Segundo Rosenberg (2006), o início de um conflito interpessoal, no aspecto da comunicação, passa pelo não atendimento das necessidades de ambos envolvidos no processo. Nesse sentido, a identificação das necessidades é um componente capaz para que haja dois momentos reflexivos. O primeiro, em relação ao tipo de afeto que aquilo promove no sujeito (seja prazer ou desprazer); segundo, em relação ao esforço necessário para que se compreenda

qual necessidade solicita seu atendimento. O reconhecimento das necessidades pode proporcionar a autorresponsabilização de cada pessoa no processo comunicativo;

4º momento – pedido: o pedido é o desfecho da CNV. É o componente que se constrói como resultado reflexivo dos sentimentos e das necessidades e, ao final, é dirigido ao outro. O pedido não deve ser compreendido como um aspecto a ser atendido, mas as formas de pedir as coisas, no cotidiano, são feitas de maneira violenta. O pedido em CNV é fruto de uma reflexão profunda em que as pessoas se debruçam e tendem a reconhecer suas parcelas de responsabilidade no interior do conflito.

2.2.1 Observar Sem avaliar

É necessário que saibamos observar sem avaliar para a garantia do nosso bem-estar em todo processo comunicativo. Em sala de aula, há várias situações em que a relação professor-aluno é atravessada por pré-julgamentos que atrapalham a comunicação que possa promover empatia.

As observações constituem um elemento importante da CNV em que desejamos expressar de forma clara e honestamente a outra pessoa como estamos. No entanto, ao combinarmos observação com avaliação, diminuimos a probabilidade de que os outros ouçam a mensagem que desejamos lhe transmitir. Em vez disso, é provável que eles a escutem como crítica e, assim, resistam ao que dizemos (ROSENBERG, 2006, p. 50).

A proposta da CNV é que possamos analisar determinadas cenas e realizar uma **separação entre a observação e a avaliação**. Isso possibilita que não sejam feitas generalizações marcadas por experiências anteriores, as quais podem determinar as experiências que vivemos no nosso cotidiano, de forma a garantir uma comunicação mais empática.

Em sala de aula, há determinados comportamentos que acabam criando um certo hábito na maneira como compreendemos os processos. Certa vez, me lembro que em um dia de muito cansaço físico, um estudante (com histórico de chegar atrasado em sala, na mudança de uma aula e outra) chegou atrasado na troca de uma aula e outra e, de forma violenta, o adverti: “onde você estava, volte já para a coordenação e peça autorização para entrar em sala, pois não admito o atraso”. Perceba que esse ato é violento, pois não analisei a situação sem julgamento. No decorrer da conversa, o estudante havia dito que seu tênis havia rasgado e ele atrasara, pois

estava resolvendo a situação junto à coordenação pedagógica. Por mais que haja um pedido de desculpas (que fora realizado por minha parte), o dano já havia sido realizado. De forma hostil, no exercício de minha autoridade enquanto professor, proferi de forma injusta determinações que não tinham conexão com a realidade. O atraso realizado do estudante não ocorreu por vontade de não entrar em sala, e sim, por um problema com o seu calçado.

Essas formas de comunicação são prejudiciais para o bom andamento do ensino e aprendizado. Isso, pois, o professor, na sua tarefa de transmissão do processo educativo, necessita ampliar suas formas de conexão e empatia junto aos estudantes de maneira a facilitar o processo de ensino e aprendizagem. No quadro 1 abaixo, arrisco em trazer experiências vividas em sala de aula a fim de ilustrar de que maneira podemos observar os fatos sem realizar julgamentos.

O “segredo” para que se pratique uma observação sem julgamento é o exercício de analisar somente a cena comunicativa sem realizar qualquer juízo de valor. É um exercício que nos exige sair da observação da cena para que possamos olhar as coisas como **fatos**.

Quadro 1 – Quadro 1- Experiências vividas em Sala de Aula

Comunicação	Exemplo de observação com avaliação associada	Exemplo de avaliação isenta de avaliação
1. Usar o verbo <i>ser</i> sem indicar que a pessoa que avalia aceita a responsabilidade pela avaliação	Você é muito bagunceiro	Quando vejo que você está brincando nas aulas enquanto o conteúdo está sendo exposto, acho que você está brincando no lugar de prestar atenção. Problematização: a utilização do verbo “achar” no lugar de “ser (cujo tempo verbal seria “é”) retira o aspecto determinista do meu julgamento perante o estudante.
2. Usar verbos de conotação avaliativa	João Victor vive deixando as tarefas sem fazer	João Victor deixou as últimas três atividades sem fazer. Problematização: situar o fato como realmente é sem julgamento e generalizações. O fato em questão fora a repetição na não realização das atividades. Generalizar, seria dizer que ele “vive deixando as tarefas sem fazer”

3. Implicar que as interferências de uma pessoa sobre os pensamentos, sentimentos, intenções ou desejos de outra são as únicas possíveis.	Você conversa demais com o Renato, dessa maneira você irá mal nas provas.	Nas últimas duas aulas, percebi que você estava conversando muito com Renato. Acredito que isso pode prejudicar seu processo de ensino e aprendizagem. Problematização: as determinações devem ser evitadas. Generalizações e interferências de outras pessoas não são determinantes para o baixo aproveitamento na relação de ensino e aprendizagem.
4. Confundir previsão com certeza	Se você continuar assim, vai reprovar de ano.	Se você não realizar as atividades daqui, até o final do trimestre, não estudar direito para as provas, acredito que terá dificuldade quando nos processos avaliativos. Problematização: certificar determinadas ações como um resultado estático e fixo, não é condizente com a realidade e pode afetar o estudante de forma negativa, podendo até mesmo, o estimular a desistir do seu percurso pedagógico por questões de auto estima, etc.
5. Não ser específico a respeito das pessoas a quem se refere	Os estudantes que acordam tarde são mais preguiçosos	Os trabalhos de João e Maria, que costumam acordar tarde, não foram entregues. Problematização: as determinações devem ser evitadas no processo de observação
6. Usar palavras que denotam habilidade sem indicar que se está fazendo uma avaliação	Carlos é muito ruim em interpretar mapas	Nos dois mapas sobre a região Norte que eu solicitei algumas interpretações, Carlos não conseguiu realizar a atividade. Problematização: quando julgamos uma pessoa pela sua dificuldade, criamos mais barreiras para que o processo de ensino e aprendizagem possam avançar.
7. Usar advérbios e adjetivos de maneiras que não indicam que se está fazendo uma avaliação	O trabalho da Júlia está muito feio.	A escolha das cores do trabalho da Julia para o trabalho não me agradaram ou; o trabalho da Julia não atendeu aos requisitos estéticos combinados em sala de aula. Problematização: quando não se possui um parâmetro correto de avaliação, as escolhas do que é bom ou ruim ficam a cargo do professo que pode ser influenciado

		por outros afetos e julga de forma incorreta determinadas atitudes.
--	--	---

Fonte: Adaptado de Rosenberg, 2006, pp. 56-57.

Algumas palavras devem ser evitadas para que as observações possam ser feitas sem julgamento: sempre, nunca, jamais, todas as vezes, na maioria das vezes, um pouco. Essas palavras atribuem exageros nas cenas observadas. Quando essas palavras são utilizadas como forma de exagero, geram reações defensivas nos estudantes e não provocam a compaixão na comunicação.

João Victor é um estudante com dificuldades de aprendizagem, tinha dificuldade em entregar as atividades propostas em sala de aula. Certa vez, após muita brincadeira e pouca realização das tarefas, me dirigi a ele da seguinte maneira: “João, sente-se, você sempre deixa de fazer a atividade quando tem algum tipo de dificuldade, já te disse que é para me chamar que eu te ajudo a realizar a atividade”. De prontidão, o estudante me respondeu: “professor, olhe no seu caderno de anotações e veja quais atividades eu deixei de fazer”. Abri o caderno junto a ele e, para minha surpresa, das oito atividades propostas naquele trimestre, ele deixara de resolver apenas duas. Após avaliarmos juntos essa situação, o próprio estudante me alertou “Tá vendo professor, não é sempre que eu não faço tarefa, eu não fiz essa e não fiz aquela sobre os índios da Amazônia”.

A condução para a solução de nosso problema foi feita de forma pacífica. Entretanto, em outro momento, com o estudante Renato, pedi para que se sentasse, pois estava de pé e não estava realizando a atividade proposta. Me dirigi de forma violenta da seguinte maneira: “Renato, você sempre está de pé cara, para com isso, é um saco ter que ficar chamando sua atenção toda hora”. Na sequência Renato me respondeu: “mas professor, eu não tenho lápis para fazer as atividades, o que você quer que eu faça?”. De forma violenta o respondi: “não é problema meu que você não tenha material, isso tem que ser resolvido entre você e sua família”. Perceba que a maneira com que me comuniquei levou em consideração o fato de ele estar de pé, apenas de pé. O motivo para que ele estivesse de pé foi desconsiderado por mim. Nossos registros mnemônicos são baseados em experiências vividas anteriormente em que armazenamos na memória, criamos um padrão de repetição e os recordamos diante de cenas parecidas. Ocorre que as cenas nunca são iguais, as memórias podem nos confundir. É próprio à dinâmica dos lugares que isso aconteça.

Renato se sentiu extremamente ofendido, e com razão. Fato esse que se concretizou nas três semanas seguintes, se recusando a realizar as atividades em sala. Num primeiro momento,

outro erro foi recorrido. O julguei que estava se recusando a realizar a tarefa, pois era um garoto indisciplinado. O mandei para a coordenação nas duas aulas seguintes. Foi orientado e retornou à sala de aula. Continuou sem realizar as atividades. Os responsáveis foram comunicados, mas o comportamento não mudou, continuou sem realizar as atividades. Depois dessas três semanas, chamei Renato para conversar sobre o que havia acontecido, o questionei por não estar fazendo as tarefas propostas. Ele me informou que eu não havia dado chance para que ele pudesse se explicar. Em linhas gerais, argumentou que o meu comportamento foi hostil e violento. Já havia pedido mais de uma vez para seus familiares comprarem seu material, mas os mesmos não o fizeram como forma de punição. Ou seja: o desamparo que eu havia cometido a partir do julgamento que fiz sobre a cena se recusou a apenas observar o fato. Meu pré-julgamento foi intenso ao ponto de me assemelhar ao desamparo que o estudante estava sentido em relação aos familiares.

Esses são apenas dois exemplos dentro uma gama de experiências que podem ser percorridas sobre as maneiras que os professores julgam as cenas e as experiências, ao invés de observar os fatos como eles realmente são. Na situação de Renato, se aplicados os passos da CNV, a resolução seria diferente.

O primeiro componente da CNV acarreta necessariamente que se separe observação de avaliação, os outros tendem a receber isso como crítica e resistir o que dizemos. A CNV é uma linguagem dinâmica que desestimula generalizações estáticas. Em vez disso, as observações devem ser feitas de modo específico, para um tempo e um contexto determinado. Por exemplo, 'Zequinha não marcou nenhum gol em vinte partidas', em vez de 'Zequinha é péssimo jogador de futebol'. (ROSENBERG, 2006, p.58)

Alguns exemplos recolhidos no meu caderno de campo, de momentos em que consegui realizar o primeiro componente da CNV e praticar a observação sem julgamento, estão indicados no quadro 2, abaixo.

Quadro 2- Aplicação do Primeiro Passo da CNV

Como seria dito sem reflexão da Observação em CNV	A maneira como disse, após refletir sobre a observação em CNV
Marta, senta na carteira agora, desde o começo da aula você está passeando pela sala	Marta, já se passaram 10 minutos desde o começo da aula e das duas vezes que me virei para trás, enquanto passava o conteúdo no quadro, você estava de pé.
Ricardo, por que é sempre você o cara da bagunça, isso cansa.	Ricardo, enquanto eu estava corrigindo a tarefa, eu vi você jogar a bolinha de papel duas vezes

Mas de novo você não fez tarefa, você sempre faz isso.	Eu vi nos meus registros que nas últimas 4 tarefas que foram passadas para a turma, você não fez três.
Murilo, desse jeito você vai reprovar, não sei o que vem fazer na escola.	Murilo, sua nota em geografia está abaixo da média e chamei sua atenção por conta de conversa duas vezes já nessa aula.

Fonte: Elaboração própria. Registros retirados da Caderneta de Campo, 2022.

A observação é o primeiro componente que pode ser chamado, também, de primeiro passo para uma Comunicação Não Violenta. Em sala de aula, é um esforço consciente para que possamos aplicar essa forma de se comunicar a todo momento. Sugiro, para os professores iniciantes no processo, que escolham uma turma e tentem praticar de forma constante todos os dias. Vale ressaltar que essa competência se desenvolve e não será nas primeiras tentativas que o professor irá conseguir realizar.

A observação exige um aprofundamento no processo de autoconhecimento. Essa alfabetização sobre a maneira como enxergamos o outro é atravessada pela dinâmica da cultura e pode confundir os profissionais de educação no momento de se dirigirem aos seus estudantes. Por vezes, a prática de ensino e aprendizagem muda de uma instituição para outra, de uma série para outra, de uma cidade para outra. Nesse sentido, costumo dizer que esse processo pode ser chamado de amplo processo de desnudamento. É importante enxergar o outro e compreender que, por vezes, o que fala não é o Eu do estudante, mas seu sujeito. A prática da observação garante que possamos explorar cada vez mais as motivações que nossos estudantes possuem para determinados tipos de comportamento. Isso promove maior empatia entre estudante e professor e contribui ainda mais no processo de ensino e aprendizagem.

2.2.2 Identificando e Expressando os Sentimentos

O segundo componente da CNV seria expressar ao outro como nos comunicamos. A sala de aula é atravessada por uma relação de autoridade. Essa autoridade é expressa pela própria estruturação e organização do corpo pedagógico, chegando até aquilo que podemos chamar de “chão da fábrica”, que é a própria sala de aula. O professor em sala de aula é o representante dessa autoridade. Essa autoridade possui duas especificidades fundamentais: a primeira é que ela é de ordem estrutural. Como representante da escola, em nível local, o professor em sala de aula é detentor de certo respeito, traduzido pela autoridade. É ele quem detém o “poder” de normatizar determinadas condutas aceitas ou não aceitas no percurso

educativo dos estudantes. A segunda autoridade, pode-se dizer que é aquela em que se constrói no dia a dia. O respeito, a tolerância e a conduta que os estudantes possuem são atravessados pela maneira como o professor constrói essa autoridade em sala de aula.

Nesse sentido, em relação à autoridade, podemos afirmar que estudantes transitam no seu percurso de ensino e aprendizagem, elaborando posições, praticando torções de conduta, experimentando quais comportamentos são aceitáveis e não aceitáveis. Esse tipo de comportamento é aprendido e é mediado pela cultura. Sendo assim, as crianças são educadas a se comportarem de diferentes maneiras, sejam pelas famílias, pelas instituições que transitam, seja pela escola. Podemos afirmar ainda, de forma subjetiva, que os professores são aqueles tidos como referência de conduta (não uma, e não apenas) que podem conduzir aos comportamentos que os estudantes devem ou deveriam ter. Para Rosenberg (2006, p. 64): “somos ensinados a estar direcionados aos outros, em vez de em contato com nós mesmos. Aprendemos a ficar sempre imaginando: ‘O que será que os outros acham que é certo dizer ou fazer?’”

Ocorre que, por vezes, estudantes em sala de aula, mobilizados pela ideia de adequação de suas personalidades, buscam atender a demandas e comportamentos que estão mais estabelecidos a partir do outro do que de si mesmos. O processo de desenvolvimento da criança e do adolescente passa por isso. À medida que amplia seu repertório cultural, aprende a se posicionar de diferentes maneiras em busca de suas próprias ambições. Na escola, isso se manifesta das mais variadas maneiras, algumas de forma mais pacífica, outras de forma mais violenta. Em meu ponto de vista, a expressão dos próprios sentimentos (ou a não expressão dos mesmos) é um fator que contribui para as dificuldades encontradas em sala de aula, e que a CNV pode nos oferecer bons subsídios para romper com essas dificuldades.

O professor em sala de aula se vê às voltas sobre como determinados comandos não atendidos podem gerar situações de desprazer, incômodos, estresse, dentre tantas outras sensações e emoções que podem atrapalhar o ofício docente. Geralmente, segundo Rosenberg (2006, p.68), o não atendimento de determinadas expectativas criadas em sala de aula, por exemplo, são expressões de sentimentos que não recorremos a analisá-los. Sentimentos esses que nos atravessam, em frações de segundos, e podem mudar a trajetória da condução de uma aula, por exemplo.

Há uma confusão comum na linguagem humana que confunde a palavra sentimento, sentir. Por vezes utilizamos a palavra sentir como expressão de uma impressão, de uma sensação e não de um sentimento genuíno. Vejamos o seguinte exemplo: “Sinto que não

consegui dar uma boa aula hoje”. A palavra sentir pode ser substituída pelas palavras acho, creio, penso. A percepção de determinada ação, não é a mesma coisa que um sentimento. O sentimento varia, é mutável, de acordo com recorte de classe específica, agrupamento social e suas influências da cultura, do tempo histórico, dentre tantas outras influências. Nesse sentido, a análise sobre os sentimentos não pode perder de vista suas relações interfuncionais produzidas pelo conjunto de significados que são socialmente construídos.

O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção (VIGOTSKI, 2004, p. 127).

Os sentimentos seriam como um estado mais duradouro na vida dos sujeitos em que, ao vivenciar determinadas situações, direcionamentos a determinados objetos, cria-se um registro na memória carregado de significado. Significado esse que atribui um sentido a determinados afetos e emoções. Esse sentido e significado às variadas experiências da vida constituem o conjunto de afecções que podem ser chamados de sentimentos.

Os sentimentos caracterizam-se por seu estado mais prolongado na vida dos sujeitos, quando já foi estabelecida uma relação com o meio (objetos, pessoas, fenômenos, etc.) e apropriados determinados significados, demonstrando assim, uma relação estreita entre o desenvolvimento do sentimento, da linguagem e do pensamento. Por já ter o sujeito estabelecido uma relação com a objetividade à qual se inclina, já se constituiu uma valoração sobre algo ou alguém, que pode indicar um sentido tanto de aproximação como de afastamento. Os sentimentos também compõem o momento afetivo da prévia ideação, da posição teleológica da atividade na qual o sujeito se engaja (BATISTA, 2019, p. 44).

Há uma intencionalidade quando há um sentimento. Ele nunca é passivo. Ele parte do real, é percebido pelo consciente e seu conjunto mnemônico, rememorado pelo consciente e assimilado. Sendo assim, os sentimentos surgem para os sujeitos com uma relação objetiva, voltada para realidade, seja para manifestação de prazer ou desprazer.

No percurso de interpretação do sentimento, há outros dois processos anteriores que podem ser chamados de elementares: a sensação e a emoção. As sensações seriam os sinais do mundo externo que provocam o intelecto do sujeito a sentir algo. É de ordem biológica e recebido pelos nossos canais receptores (os órgãos dos sentido). As emoções seriam a base da esfera afetiva-emocional da atividade humana. Se regulam de acordo com as condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, as sensações criam condições para a manifestação do afeto (de prazer ou desprazer) e das emoções que atravessam o corpo biológico, e criam condições para que essas sensações possam ser nomeadas. Nesse sentido, há uma distinção entre emoção e sentimento.

Não existiriam sentimentos não fosse o histórico de reações emocionais aos quais se atribui significado. Ao mesmo tempo no psiquismo superior não existem emoções em si, mas mediadas pelo “sistema de sentimentos” do sujeito. As emoções situam-se no plano situacional, enquanto os sentimentos estão no plano abstrato, ambos processos afetivos se instituem como unidade de contrários, em que um forja o outro (BATISTA, 2019, p. 45).

Os sentimentos são dotados, portanto, de significação, de sentido. São significados pois são codificados no plano da linguagem e podem ser percebidos de forma consciente nas mais variadas experiências do cotidiano das pessoas. No meio educativo, os sentimentos são confundidos, e Rosenberg (2006) fornece pistas para essas confusões. Educadores e estudantes expressam mais percepções sobre si do que sentimentos quando utilizam a palavra sentir.

Exemplo 01: uma descrição que pensamos que somos.

“Sinto que sou um *mau* professor”.

Na afirmação há uma avaliação sobre qual o meu desempenho enquanto professor, e não, de fato, qual sentimento genuíno está sendo expresso. A expressão correta, aquela que expressaria um sentimento verdadeiro, seria: estou me sentindo *desapontado* comigo mesmo como professor, pois não cumpri meu planejamento.

Esses erros confundem aquilo que de fato se sente. Ao menos há o erro em três usos coloquiais de palavras que podem confundir os sentimentos verdadeiros daqueles que são pensamentos sobre nós mesmos, vejamos no quadro 3.

Quadro 3- Usos Coloquiais de Palavras que confundem Sentimentos

Termos como <i>que, como se</i> :	Sinto <i>que</i> você deveria entender sobre os pontos cardeais
	Sinto-me <i>como</i> um péssimo professor
	Sinto-me <i>como se</i> estivesse fazendo papel de palhaço em sala de aula
Vocábulo seguido de pronomes como <i>eu, ele, ela, eles, isso, etc.</i>	Sinto <i>que eu</i> tenho que estar constantemente disponível, a qualquer momento, para a escola
	Sinto <i>que isso</i> é completamente desnecessário para uma sala de aula.
	Sinto <i>que ela</i> fica conversando demais em sala de aula
Vocábulo seguido de nomes ou palavras que se referem a pessoas.	Sinto <i>que Maicon</i> foi responsável no cumprimento das atividades
	Sinto <i>que a diretora</i> está me manipulando
	Sinto <i>que a pedagoga</i> pediu as atividades muito em cima da hora

Fonte: Adaptado de Rosenberg, 2006, p. 69.

Quando de fato buscamos expressar um sentimento, ele não precisa, necessariamente, ser expresso a partir da palavra *sentir*. “Estou irritado, estou triste, estou desapontado” são expressões de sentimentos sem a necessidade da palavra *sentir*. Nesse sentido, na citação anterior, em que posso me sentir um mau professor, o sentimento atrelado não é de mau e bom, até porque são adjetivos e não sentimentos. O sentimento em questão seria o de desapontamento.

Nesse sentido, os sentimentos podem ser confundidos no decorrer da aplicação da CNV. Por isso, é necessário que saibamos diferenciar sentimentos reais daqueles que são percepções de nós mesmos.

Sinto-me insignificante para as pessoas com quem trabalho. A palavra insignificante descreve como acho que os outros estão me avaliando, e não um sentimento real, que, nessa situação, poderia ser ‘Sinto-me triste’ ou ‘Sinto-me desestimulado’.

Sinto-me incompreendido. Aqui a palavra incompreendido indica minha avaliação do nível de compreensão de outra pessoa, em vez de um sentimento real. Nessa situação, posso estar me sentindo ansioso, aborrecido, ou estar sentindo outro sentimento (ROSENBERG, 2006, p. 70).

Para que o segundo componente da CNV possa ser executado com eficiência, é necessário o exercício da vulnerabilidade. Ser ou se permitir à vulnerabilidade consiste no ato (na percepção da CNV) de expressar os sentimentos de maneira a se conectar com a outra

pessoa, no nível comunicativo. Para Rosenberg (2006), uma comunicação não violenta passa pelo exercício de se apresentar vulnerável ao outro, expor seus sentimentos e compreender de que maneira isso nos afeta (e pode afetar o outro).

Em situações de sala de aula, expor a vulnerabilidade consiste em deixar claro aos estudantes a maneira como estamos nos sentindo em relação a determinadas ações que podem acontecer. Nesse sentido, os sentimentos se diferem quando nossas necessidades são atendidas ou não.

Em determinado dia, eu estava de costas para a sala escrevendo alguns tópicos sobre o processo de urbanização na América Latina, quando percebi que alguns estudantes não estavam copiando. Pedi (de forma genérica) para a sala que aqueles e aquelas que não estavam copiando, comessem a copiar, pois poderíamos correr o risco de não termos tempo para que eu pudesse explicar. Retornei para o quadro, passados alguns minutos, me virei para a sala e, novamente, alguns estudantes não estavam copiando, repeti a ação, mas de forma individual a cada um daqueles e daquelas que não estavam copiando. Retornei ao quadro. Após duas tentativas, me lembrei de utilizar as ferramentas da CNV para que nossa comunicação fosse mais assertiva. A realizei da seguinte maneira: “Pessoal, é a terceira vez que paro de passar o conteúdo no quadro pois você, você, você e você, não estão copiando. Eu me sinto desapontado, descontente e preocupado, pois esse é um combinado que temos em sala de aula e não está sendo cumprido. Vocês poderiam respeitar nosso combinado e voltar a copiar por gentileza”. Quando me virei para o quadro novamente, consegui ouvir um estudante dizendo “ei, vamos começar a copiar pessoa, o professor ficou triste com a gente”. Logo após esse tipo de comunicação, os estudantes voltaram a copiar e não tive mais problemas durante essa aula.

Quando o professor se coloca na posição de semelhante (mesmo não o sendo) e expõe sua vulnerabilidade para os estudantes, os mesmos tendem a responder de forma mais respeitosa. Essa maneira de me comunicar, com o tempo, foi me garantindo ferramentas para que eu (quase) não precisasse mais hoje em dia gritar, falar mais alto, proferir ameaças para que os combinados tratados em sala de aula pudessem ser cumpridos.

Entretanto, essas competências exigem um processo longo de alfabetização daquilo que são sentimentos e daquilo que são impressões sobre nós mesmos. Abaixo, como sugere Rosenberg (2006, pp. 71-75), estão algumas palavras que expressam como interpretamos os outros e não como sentimos:

Ameaçado, atacado, aviltado, coagido, cooptado, criticado, desacreditado, desamparado, desapontado, diminuído, enclausurado, ignorado, intimidado, mal compreendido, matratado, manipulado, menosprezado, negligenciado, podado, pressionado, preterido, provocado, rejeitado, sobrecarregado, subestimado, traído, usado (ROSENBERG, 2006, p. 71).

Sentimentos quando nossas necessidades *estão* sendo atendidas:

Alegre, alerta, calmo, carinhoso, compreensivo, criativo, entusiasmado, envolvido, exuberante, exultante, feliz, glorioso, livre, pleno, revigorado, satisfeito, seguro, sensível, sereno, surpreso, terno, tocado, tranquilo, útil, vigoroso, etc. (ROSENBERG, 2006, p. 73).

Sentimentos quando nossas necessidades *não estão* sendo atendidas: “Ansioso, apático, apavorado, apreensivo, assustado, atormentado, confuso, culpado, deprimido, desamparado, desanimado, desapontado, desatento, desconfiado, despreocupado, exagerado, irritado, magoado, receoso, etc.” (ROSENBERG, 2006, p. 74).

O segundo componente seria a manifestação de nossa vulnerabilidade a partir da expressão de nossos sentimentos. É uma tarefa do educador:

Desenvolver um vocabulário de sentimentos que nos permita nomear ou identificar de forma clara e específica nossas emoções nos conecta mais facilmente uns com os outros. Ao nos permitirmos sermos vulneráveis por expressarmos nossos sentimentos, ajudamos a resolver conflitos. A CNV distingue a expressão de sentimentos verdadeiros de palavras e afirmações que descrevem pensamentos, avaliações e interpretações (ROSENBERG, 2006, p. 76).

Os sentimentos são, portanto, o segundo componente da CNV. Após a identificação desse sentimento, se faz necessário o terceiro componente – a compreensão das necessidades mediante uma relação comunicativa.

2.2.3 Assumindo a Responsabilidade por nossos Sentimentos: Nossas Necessidades no Processo Comunicativo

O terceiro componente da CNV está relacionado ao potencial de afecção que determinados estímulos nos causam. Em outras palavras, podemos dizer que a maneira como as pessoas se dirigem às outras pode conter **estímulos**, mas nunca **causas** dos sentimentos despertados. A maneira como somos afetados por esses estímulos está relacionada à forma

como escolhemos recebê-los, que por sua vez, está mais relacionado à maneira como nossas necessidades e expectativas estão operando em determinado momento. No processo comunicativo, a sociedade ocidental é habituada a se sentir agredida pelo outro, ofendida pelo outro. É o que Safatle (2017) chama de problema da autonomia. Existe uma falsa crença sobre autonomia que diz respeito aos processos em que escolhemos aquilo que queremos para nós mesmos e, ao mesmo tempo, ceder à vontade do outro seria uma forma de sujeição. É a forma sujeito-mercadoria pautada na construção de si mesmo como ideal de vida e de possibilidade de relação em sociedade.

Esta maneira de compreender a autonomia como capacidade de dar a mim mesmo minha própria lei, então, a capacidade que eu tenho de enunciar as minhas ações a partir de uma causalidade que aparentemente seria resultado da minha vontade pura, essa maneira não leva em conta, que na verdade nós somos causados, por aquilo que vem de fora. Estamos em um regime de aistese, um regime estético forte do termo porque nós, desde o início estamos em um processo de relação em que, o que nos causa, não é de uma lei que me dou, para mim mesmo, mas é resultado, de um processo, de uma afecção, certo, que me coloca em contato com outros corpos, que me coloca em circulação com outros corpos, que aparece para mim de maneira involuntária, que não é resultado pura e simplesmente fruto da minha vontade. Mas nem tudo que me é involuntário é necessariamente signo de alguma forma de servidão ou de sujeição (SAFATLE, 2018, n.p).

Rosemberg (2006) argumenta que temos, ao menos, quatro maneiras de reagir a situações negativas:

- a) culpar a nós mesmos;
- b) culpar os outros;
- c) escutar nossos próprios sentimentos e necessidades;
- d) escutar as necessidades e os sentimentos dos outros.

A primeira escolha seriam aquelas em que nos sentimos culpados pelas nossas reações diante de determinadas situações. Agimos contra nossa estima e podemos dedicar peso excessivo aos processos de julgamento sobre nós mesmos. Podem ser despertados sentimento de culpa, depressão e vergonha.

A segunda escolha é uma maneira de expressar determinados processos de raiva. Não há qualquer predisposição para autocrítica em relação aos sentimentos e necessidades que possuímos, projetamos no Outro esse sentimento frente a uma necessidade não atendida. A terceira forma seria o início para uma comunicação não violenta. Vejamos o seguinte exemplo: em sala de aula determinado estudante não para de conversar com um colega. Uma frase muito

comum, que já usei diversas vezes e já ouvi professores dizendo diversas vezes, foi: “você conversa demais, atrapalha todo mundo, o que veio fazer na escola?”.

Ao analisarmos uma frase como esta, é fácil perceber que as etapas da CNV não estão sendo cumpridas. Uma maneira de compreender e praticar a CNV seria refletir sobre como nossos sentimentos e as nossas necessidades não atendidas ressoam nessa relação com os estudantes.

A frase a partir do uso da CNV ficaria da seguinte maneira: “é a quarta vez que percebo você conversando com fulano (observação sem julgamento) e essa atitude fez eu me sentir desrespeitado (sentimento), pois quando estou falando, explicando o conteúdo, acredito que seja adequado o silêncio para que haja concentração (necessidade)”. Perceba que é diferente a maneira de me dirigir ao estudante.

É claro que as primeiras vezes que a metodologia for utilizada não surtirá efeito. Os estudantes não estão habituados a serem tratados baseados nessas normativas de reconhecimento de necessidades e sentimentos. Na realidade, sinto que as pessoas em geral não estão preparadas. É estranho, mecânico, diria até que robótico no início. Com o tempo, as habilidades se aperfeiçoam e fica mais fácil se comunicar dessa maneira.

A última maneira de se comunicar de forma não violenta, expressando as necessidades, seria no reconhecimento do sentimento e da necessidade do Outro. Essa reação contribui para relações mais empáticas em que reconhecer a necessidade e o sentimento desse Outro faz com que haja menos conflito na relação entre as pessoas.

Vejamos no exemplo supracitado, quando observamos e reconhecemos os sentimentos dos outros. Quando usado dessa maneira, temos que fazer verificações na realidade para compreendermos o que de fato está querendo ser dito no processo comunicativo, até mesmo para estimular que a outra pessoa fale sobre seus próprios sentimentos e necessidades. Noutros termos, “Eu compreendo que você gostaria muito de conversar com seu colega, você tem necessidade de ser ouvido?”

Perceba que eu deduzo um tipo de informação que pode “desarmar” o estudante. Ele percebe que há algo que eu supostamente sei, que desperta curiosidade nele por também querer saber. Isso gera uma conexão e pode promover o direcionamento de demandas de desejo pelo saber da disciplina de Geografia. Assim, quando as necessidades são expressadas, gera a possibilidade de relações mais harmoniosas, sem o peso das fantasias que podem promover determinados conflitos manifestados no processo comunicativo. Quando as necessidades não se manifestam, podem gerar tensão e despertar sentimentos até mesmo de raiva.

Julgamentos, críticas, diagnósticos, e interpretações dos outros são todos expressões alienadas de nossas próprias necessidades e valores. Quando os outros ouvem críticas, tendem a investir sua energia na autodefesa ou no contra-ataque. Quanto mais diretamente pudermos conectar nossos sentimentos a nossas necessidades, mais fácil será para os outros reagir compassivamente (ROSEMBERG, 2006, p. 95).

Sobre esse processo de desenvolvimento da responsabilidade emocional, Rosenberg (2006) afirma que passamos por três estágios: I) a escravidão emocional – em que acreditamos sermos responsáveis pelos sentimentos dos outros; II) estágio ranzinza – em que não admitimos que de alguma maneira nos importamos com os sentimentos e necessidades dos outros e; III) libertação emocional – em que aceitamos total responsabilidade pelos nossos sentimentos e não pelo sentimento dos outros e, ao mesmo tempo, nunca poderemos atender às nossas próprias necessidades à custa dos outros.

2.2.4 Pedindo Aquilo Que Necessitamos e o Que É Possível

O quarto componente da CNV seria a maneira como nos referimos ao outro, aquilo que pode atender nossas necessidades e sentimentos. Não há garantias que, ao pedir ao outro, nossas necessidades sejam atendidas, mas, de alguma maneira, pode gerar maior empatia essa maneira de se comunicar, com bases na CNV. “Quando nossas necessidades não estão sendo atendidas, depois de expressarmos o que estamos observando, sentindo, e precisando, fazemos então um pedido específico: pedimos que sejam feitas ações que possam satisfazer nossas necessidades” (ROSEMBERG, 2006, p. 103).

O primeiro exercício é buscar uma linguagem positiva ao fazer um pedido. Quando são utilizadas frases com conotação negativa, pode gerar confusão na pessoa que está pronta para responder a nossas demandas. “Não levante da carteira de novo”. Isso demonstra uma ação que não deixa claro nossas necessidades para fazer esse pedido. Não ficam claras as razões, as necessidades e sentimentos envolvidos na frase em questão. A criança, quando advertida dessa maneira, não consegue tomar atitudes claras frente ao que está sendo exposto. Nesse sentido, os pedidos não surtem o efeito necessário para que haja maior empatia no processo comunicativo. “Além de utilizarmos uma linguagem positiva, devemos evitar frases vagas, abstratas ou ambíguas e formular nossas solicitações na forma de ações concretas que os outros possam realizar” (ROSEMBERG, 2006, p. 106).

O pedido em CNV deve vir acompanhado de especificidades claras de nossas ações. Elas devem estar conectadas àquilo que realmente necessitamos e sentimos. Caso não venham acompanhadas desses outros passos da CNV, os pedidos podem soar como exigências. Em sala de aula o professor está às voltas dessa situação a todo momento. Por ocupar figura de autoridade, se vê às voltas de fazer exigências ao invés de fazer pedidos claros em relação aos sentimentos.

Em minha caderneta de campo de sala de aula, foram anotadas algumas das principais frases que soam como exigências que podem ser convertidas a uma linguagem baseada na CNV para que as respostas sejam feitas de forma mais empática. (Quadro 4)

Quadro 4- Pedidos baseados na CNV

Você nunca entrega os trabalhos no prazo. Na próxima vez me entrega no prazo?	Nos últimos dois trabalhos que recolhi da turma, você atrasou na entrega desses dois. Me sinto angustiado pois isso atrapalha o desenvolvimento do trabalho sem sala de aula. Gostaria que você entregasse nos prazos pois isso ajuda a construir sua relação com a responsabilidade. Vamos tentar diferente no próximo, pode me entregar no prazo?
Sempre você que está no meio da bagunça. Para de brincar em sala por favor?	Esse bimestre fiz 3 ocorrências na pasta devido sua conduta não cumprir nossos combinados. Me sinto desrespeitado pois gostaria que o combinado do silêncio fosse respeitado. Você gostaria de dizer o que te incomoda? Ao final da aula podemos conversar sobre por que é difícil cumprir os combinados?
Seu material está todo desorganizado, desse jeito não dá!! Você pode arrumar seu caderno em casa?	Percebi que nas últimas 4 aulas de geografia você fez anotações em outra matéria ou em folhas separadas. Me sinto angustiado pois preciso que você tenha maior organização para realizar meu trabalho. Você precisa de apoio para se organizar?
Engraçado que você sempre pede para ir ao banheiro nas minhas aulas. Não quero mais que você peça para ir ao banheiro ok?	Nesse bimestre você pediu para ir ao banheiro de forma repetitiva. Me sinto confuso, chateado por não entender os motivos de tanta saída. Gostaria que você não fosse tanto ao banheiro, você está com alguma dificuldade na disciplina? Quer conversar os motivos para sair tanto de sala de aula?
Você só dorme, fica acordado e faça as tarefas?	Nas aulas do trimestre percebi que você dormiu ao menos em 5 aulas. Me sinto ansioso e apreensivo quando vejo esse comportamento. Preciso de você acordado para que as aulas

	possam fazer sentido a você. Você poderia me avisar quando estiver com sono e explicar as razões disso?
Porque você nunca tem lápis e caneta no estojo? Você precisa se organizar mais!	Percebi nas últimas aulas que você não está com o material completo. Me sinto sensível e temeroso a essa situação. Preciso que você tenha no mínimo uma caneta um lápis e uma borracha para estudar. Você pode tentar manter essa organização para as próximas aulas?

Fonte: Elaboração própria com dados extraídos da Caderneta de Campo, 2022.

A CNV, ao longo de sua aplicação nesses 6 anos, se mostrou bastante eficiente para a melhoria nos pactos e nos combinados. Os estudantes se apresentam de forma mais solícita quando são respeitados e quando o professor busca compreender suas necessidades. É importante que o professor tenha atenção para não ser irônico, insultar, menosprezar, desafiar e ridicularizar os sentimentos e necessidades dos estudantes.

Por mais que a sala de aula seja um lugar desafiador nos dias atuais, os estudantes na escola estão sujeitados a tratativas e normativas que podem soar como exigências e exercício de autoritarismo. O professor com uso da CNV pode promover um campo mais amistoso de relacionamento para que o desejo pelo saber possa se realizar em sala de aula.

A seguir, buscamos expor como o sujeito se constitui segundo a psicanálise. O conhecimento da constituição do sujeito é importante, pois traz subsídios para que possamos compreender os motivos de o estudante querer aprender e se identificar com os professores. Partimos do pressuposto que a ligação entre estudante e professor é um elo fundamental do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, deve ser explorado para o sucesso da relação de ensino e aprendizagem.

2.3 Constituição Do Sujeito Na Psicanálise

Para que se possa compreender a constituição do Sujeito em psicanálise é necessário realizar um breve percurso histórico sobre o tema. O presente trabalho não pretende ser uma dissertação psicanalítica, mas utilizar os aparatos da psicanálise para compreender sua utilização em sala de aula, no ensino de Geografia.

A psicanálise pode ser dividida em dois grandes eixos. No primeiro nível, podemos destacar as teorias sexuais infantis que não podem ser refutadas, nem provadas pela psicanálise. São generalizações que partem da própria clínica psicanalítica, por exemplo, o complexo de

Édipo, complexo de castração, etc. Em segundo nível, temos a metapsicologia, que pretende ser uma teoria refutável e falsificável. Nesse sentido, é possível identificar os conceitos de “inconsciente, recalque, pulsão, entre outros, podem reivindicar sua natureza metapsicológica (LYRA, 2006, p. 1).

Nesse sentido, a *práxis* psicanalítica pode ser dividida entre uma teoria e uma técnica psicanalítica.

[...] *práxis* envolve toda a dimensão ética da experiência psicanalítica, marcada por uma ética do desejo, que difere da ética moral. Essa *práxis* envolve conceitos como “desejo do analista” e “contratransferência”, entre outros, e foi desenvolvida e aprofundada no ensino de Lacan. Segundo esse psicanalista, a ética é a “dimensão mais profunda do movimento do pensamento, do trabalho e da técnica analíticos”² (p. 248). Por outro lado, temos a teoria da técnica, que abrange conceitos como ‘associação livre’, ‘resistência’, ‘transferência’, ‘interpretação de sonhos e parapraxias’, entre outros (LYRA, 2006, p. 02).

A divisão entre teoria e prática da psicanálise caracteriza a metapsicologia como seu estatuto científico, substrato importante para que seus conceitos possam ser utilizados em outros ramos científicos. O surgimento da metapsicologia pode ser traduzido como um procedimento hipotético dedutivo. Freud, ao formular a metapsicologia, se baseou na observação de seus pacientes relacionando os elementos de seus discursos e os direcionando a um **modelo abstrato da mente**, chamado de aparelho psíquico, “[...] ou seja, ele formula hipóteses e deduz estruturas do psiquismo a partir das evidências clínicas” (LYRA, 2006, p. 3).

Freud, portanto, busca traduzir questões fundamentais, na dimensão da metapsicologia, para configurar a dimensão de sujeito. O primeiro conceito escolhido para traduzir esse surgimento do sujeito seria a noção de **pulsão**. Nos escritos de Freud, em seu livro intitulado *Projeto para uma psicologia científica* (1885), o autor busca apresentar os elementos básicos para definir o funcionamento psíquico. A sua tarefa foi a de compreender a sua existência, atividade e suas diferenciações internas. Em outras palavras, a busca de Freud se dava pela investigação de encontrar algo que desse sustentação à noção de que o indivíduo realizava sua vida, seu fazer cotidiano, a partir, não apenas, de sua racionalidade e da razão. Buscou encontrar algo que “[...] tocasse a construção subjetiva, a partir do descentramento trazido pela descoberta do inconsciente” (LYRA, 2006, p. 3).

Foi diante do conceito de pulsão que Freud (1915/1996) encontrou subsídios para explicar que há um caminho intracorporal capaz de animar e pôr em trabalho o aparelho psíquico.

[...] conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo (FREUD, 1915/1996, p. 127).

A pulsão, portanto, é uma ação que realiza uma alusão entre as necessidades biológicas com representantes psicológicos que precisam, de alguma maneira, serem descarregadas. Deve ser separada de instintos que implicam padrões hereditários fixos no comportamento animal, que variam de uma espécie à outra. A princípio, Freud distinguiu duas formas de pulsões: as pulsões do ego e as pulsões sexuais. Posteriormente, ao longo de seus estudos, abandona as noções de pulsões de ego e sexuais e inaugura os conceitos de pulsões de vida e pulsões de morte. As pulsões seriam, portanto, os representantes psíquicos dos estímulos somáticos. Nas palavras de Zimermam (2007), seus componentes podem ser categorizados da seguinte maneira:

[...] 1) Fonte (no alemão original é *quelle*) diz respeito ao órgão, partes do corpo ou zonas erógenas, de onde procedem os estímulos. 2) Força (*drang*) refere-se a uma quantificação da energia que busca descarga motora, sendo que esse aspecto da pulsão é o que fundamenta o ponto de vista “econômico”. 3) Finalidade (*ziel*) consiste na necessidade de uma “satisfação” imediata, a qual, originalmente, só pode ser obtida por meio de uma “descarga” motora ou pela eliminação do estímulo procedente de alguma fonte. 4) Objeto (*objekt*) constituía-se para Freud “naquilo em relação ao qual ou pelo qual a pulsão é capaz de atingir a sua finalidade” Como derivado direto desses quatro componentes essenciais da pulsão, deve ser acrescentada uma quinta característica, a do investimento pulsional (*beziehung*), que foi traduzida para o inglês como *cathexis* e para o português como *catéxis* ou *catexia*. O significado original da palavra *beziehung* é “ocupação”, e como tal é entendido pelos autores da atualidade (ZIMERMAN, 2007, p. 77).

As pulsões são descargas que partem do indivíduo em busca de uma satisfação. Essa satisfação necessita de um objeto de destino. Esse objeto, não necessariamente é algo ou alguém. Pode ser um pensamento e até mesmo pode se voltar contra si mesmo (como no caso do narcisismo).

Trata-se, portanto, de uma fonte de excitação que estimula o organismo a partir de necessidades vitais interiores e o impele a executar a descarga desta excitação para um determinado alvo. A natureza dessa força energética só pode ser conhecida por meio dos seus representantes psíquicos. Assim, transformando o somático em psíquico, com as respectivas sensações das experiências emocionais primitivas, o indivíduo vai construindo o seu mundo interno de representações (ZIMERMAN, 2007, p. 117).

De forma clara, pode-se afirmar que um exemplo simples seria a fome, cuja finalidade é sua satisfação e o objeto, o alimento. O conceito de pulsão é uma concepção fundamental para o entendimento da psicanálise. Ela é o conceito-chave para se compreender a maneira como as pessoas apreendem o mundo e a maneira como elas se dirigem em busca de suas satisfações. Foi a partir da noção de pulsão que Freud foi capaz de compreender o desejo, sendo esse “um impulso que visa repetir experiências das quais já tenha previamente havido satisfação de alguma necessidade” (ZIMERMAN, 2007, p. 118). “Somente a pulsão possui plasticidade, é capaz de se adaptar a uma infinidade de objetos. A pulsão é aquilo que movimenta um sujeito em direção a um objeto” (LYRA, 2006, p. 4).

A pulsão é um conceito que faz parte da metapsicologia freudiana, composta por construtos que só se manifestam e são observáveis a partir de seus fins, de seus efeitos. Define-se a pulsão como um estímulo que desestabiliza a tendência à inércia presente na vida psíquica, exercendo a função de um furo que exige que um ato seja realizado para suprimir o desequilíbrio tensional provocado por ela. Opera como força constante proveniente do interior do organismo, tornando inútil a fuga motora, como é possível no arco-reflexo. Esse “furo” está situado no corpo erógeno, que transcende a pura anatomia e se estabelece como a fonte da pulsão, produzindo circulação ininterrupta no aparelho psíquico. Logo, ainda que se mostre absolutamente impalpável e alheia a uma representação concreta, a pulsão pode ser pensada como a ideia mais próxima de um sustentáculo material do lugar do sujeito na experiência freudiana (BARROSO, 2012, p. 5).

Isso tudo deve ser organizado em algum lugar, em alguma coisa, em alguma instância. Essa organização das pulsões (e de outros conceitos que serão trabalhados nessa pesquisa) foi proposto por Freud, a partir da organização do aparelho psíquico. De acordo com Freud, a palavra aparelho foi empregada para designar a organização psíquica, a partir de instâncias psíquicas com funções específicas que são ligadas de forma interdependente. Para isso, propôs dois desses modelos de lugares que podem ser entendidos como a 1ª e a 2ª tópica do aparelho psíquico. A primeira conhecida como topográfica, e a segunda conhecida como estrutural.

No livro *A interpretação dos sonhos* (1900-1901), especificamente no capítulo 7, Freud proporciona a primeira apresentação do seu entendimento sobre aparelho psíquico. Depois de ter feito uma longa apresentação sobre os sonhos, lança então a sua proposta de funcionamento do aparelho psíquico. A busca de explicação desse funcionamento reside na ideia de que as questões psicológicas não devem ser compreendidas apenas por questões biológicas, nem mesmo apresentadas por determinações do ambiente. Há uma relação de mutualidade nesse processo que passa por uma função reguladora, chamada de aparelho psíquico. A Geografia passou por essas definições ao longo de sua história, um exemplo disso são as ideias deterministas e possibilistas.

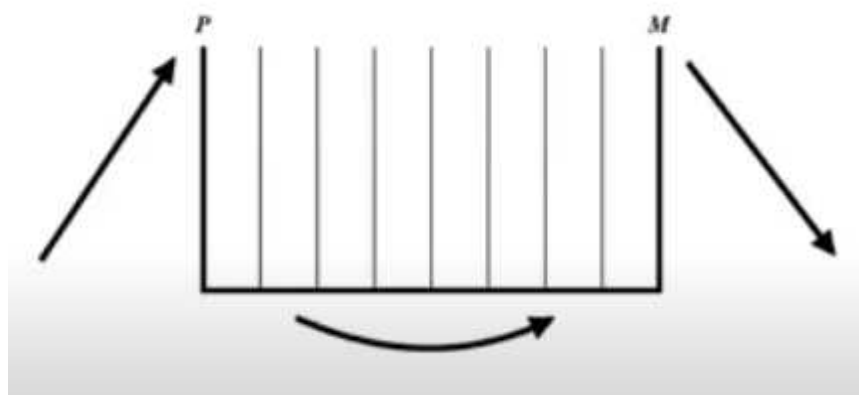
Freud (1900/1996) compara o funcionamento psíquico com uma máquina fotográfica. A ideia é de que uma máquina fotográfica não funciona apenas com uma lente, é necessário uma série de outros dispositivos para que o registro das imagens pudessem ser feitos. Nesse sentido, Freud sugere que o aparelho psíquico possui uma linearidade, ou seja, um caminho, um percurso. Esse conjunto de componentes, dessa analogia à máquina fotográfica, voltado ao entendimento do aparelho psíquico, seria o que ele chamou de **sistemas psi** (ψ).

Em suas palavras, Freud (1900/1996) descreve como é o caminho dessa atividade psíquica.

A primeira coisa a nos saltar aos olhos é que esse aparelho, composto de sistemas- ψ , tem um sentido ou direção. Toda a nossa atividade psíquica parte de estímulos (internos ou externos) e termina em inervações. Por conseguinte, atribuiremos ao aparelho uma extremidade sensorial e uma extremidade motora. Na extremidade sensorial, encontra-se um sistema que recebe as percepções; na extremidade motora, outro, que abre as comportas da atividade motora. Os processos psíquicos, em geral, transcorrem da extremidade perceptual para a extremidade motora (FREUD, 1900/1996, p. 133).

Em outras palavras, podemos afirmar que o aparelho psíquico funciona na direção dos estímulos internos e externos (representados pela letra P) e seguem para suas funções motoras (representados pela letra M). (Figura 1)

Figura 1- Funcionamento do aparelho psíquico

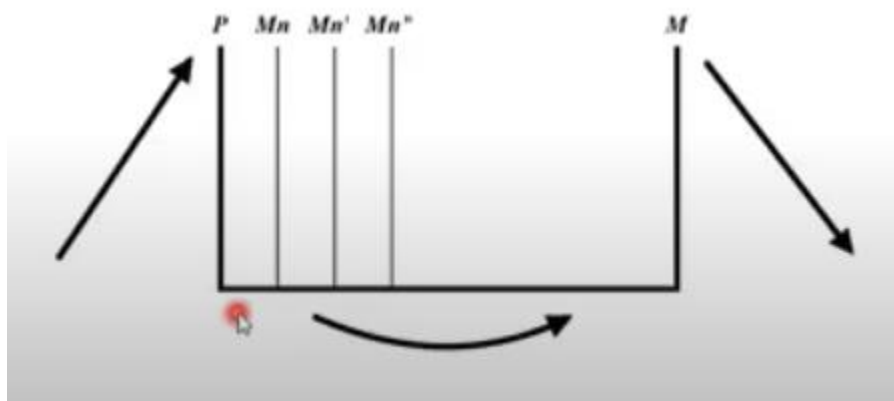


Fonte: Freud, 1901/1996, p. 133

A informação que passa de P, que são os estímulos, ao M, que são os motores, percorre um caminho na nossa memória. A cada estímulo, seja ele externo ou interno, há uma cadeia linear de outras memórias registradas, como podem ser percebidas pela figura 2. Isso se difere do ato perceptivo, que não possui memória. A percepção é motivada pelo estímulo recebido.

Assim, de acordo com o princípio que norteia nosso experimento, atribuiremos essas duas funções a sistemas diferentes. Suporemos que um sistema logo na parte frontal do aparelho recebe os estímulos perceptivos, mas não preserva nenhum traço deles, e portanto, não tem memória, enquanto, por trás dele, há um segundo sistema que transforma as excitações momentâneas do primeiro em traços permanentes (FREUD, 1900/1996, p. 133).

Fato esse que permite a capacidade de um estímulo se misturar com outro estímulo e dar significado, em nossa memória, de maneira diferente (como o conceito de condensação). Nesse sentido, o que percebemos do mundo, do espaço geográfico pode ser diferente daquilo que é registrado nesse mesmo espaço geográfico. Ou ainda, alguns podem ser registrados e outros podem não ser registrados. Isso varia de acordo com a força dessa pulsão.

Figura 2 - Funcionamento do aparelho psíquico (b)

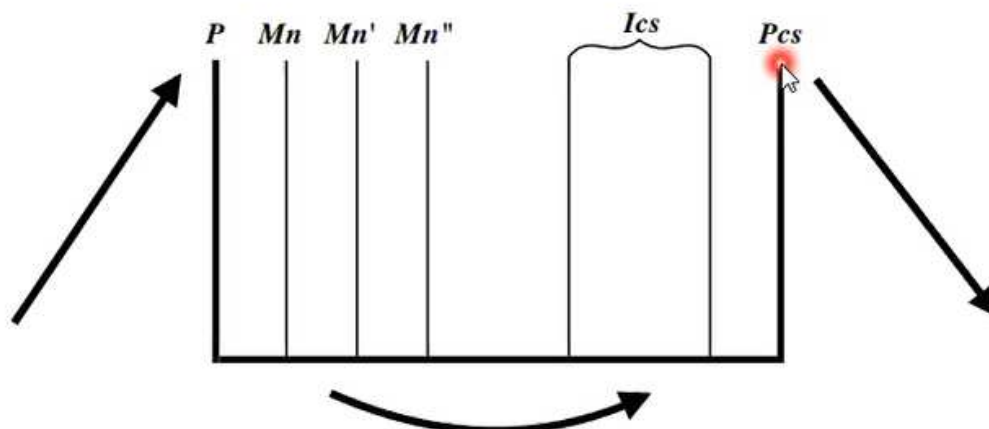
Fonte: Freud, 1900/1996, p. 134.

Esses traços de memória funcionam como repositórios a serem consultados quando necessários, ao passo que cada registro é feito de forma separada. A memória humana é dotada de redes associativas que se misturam, são capazes de interligar os mais variados registros a partir de associações no aparelho psíquico.

Esses registros da memória, como sugere Freud, não podem ser acessados a todo momento. Os afetos das experiências cotidianas são registrados de forma diferente. Há a dimensão da resistência e recalcamto que não permitem que nossas experiências sejam memoradas a todo momento, pois o aparelho psíquico busca certa homeostasia, ou seja, a capacidade de se regular para a manutenção do bom funcionamento do aparelho psíquico. Sendo assim, memória e afeto devem ser registrados no aparelho psíquico de forma diferente. Para isso, Freud sugere que haja um segundo sistema, que é o sistema inconsciente. Para que haja uma interdição das memórias em relação a resposta motora, Freud sugere que exista uma barreira. Imagine se déssemos vazão a todas as memórias carregadas de afetos ruins, construídas ao longo da vida? Para isso funciona o pré-consciente.

Descreveremos o último dos sistemas situados na extremidade motora como o “préconsciente”, para indicar que os processos excitatórios nele ocorridos podem penetrar na consciência sem maiores empecilhos, desde que certas condições sejam satisfeitas: por exemplo, que eles atinjam certo grau de intensidade, que a função que só se pode descrever como “atenção” esteja distribuída de uma dada maneira, etc. Este é, ao mesmo tempo, o sistema que detém a chave do movimento voluntário. Descreveremos o sistema que está por trás dele como “o inconsciente”, pois este não tem acesso à consciência senão através do pré-consciente, ao passar pelo qual seu processo excitatório é obrigado a submeter-se a modificações (FREUD, 1900/1996, p. 133).

Figura 3 - Funcionamento do aparelho psíquico (c)



Fonte: FREUD, 1900/1996, p.134.

Essa seria a primeira elaboração de Freud sobre a primeira tópica do aparelho psíquico: o inconsciente (Ics), o pré-consciente (Pcs) e o consciente (Cs)

O sistema consciente tem a função de receber informações provenientes das excitações provenientes do exterior e do interior, que ficam registradas qualitativamente de acordo com o prazer e/ ou, desprazer que elas causam, porém ele não retém esses registros e representações como depósito ou arquivo deles. Assim, a maior parte das funções perceptivo-cognitivas-motoras do ego – como as de percepção, pensamento, juízo crítico, evocação, antecipação, atividade motora, etc., processam-se no sistema consciente, embora esse funcione intimamente conjugado com o sistema Inconsciente, com o qual quase sempre está em oposição (FREUD, 1900/1906, p. 134).

O sistema consciente é aquele que está presente em nosso estado de vigília. É esse o sistema que se encontra atuando em nosso cotidiano. Sua especificidade reside no fato de que ele tem a “função de receber as informações provenientes das excitações provenientes do exterior e do interior” (ZIMERMAN, 2007, p. 82). É a dimensão mais imediata de nossas respostas a nossas excitações. O sistema consciente é capaz de registrar os dados qualitativos a partir de uma relação de prazer e desprazer que essas excitações provocam, mas esse sistema não é capaz de registrar essas excitações. Apenas a interpreta no momento em que a excitação (estímulo) se apresenta. O estudante na escola não come banana durante a oferta da merenda, pois não gosta do sabor. Isso é uma resposta consciente. Os motivos, os registros desse não gostar do sabor, não são retidos no nível da consciência.

Em outras palavras, o registro consciente é aquele responsável por representar o mundo das coisas e saber nomear essa representação a partir do seu contato com o mundo externo. É a

organização dessas representações que é capaz de fazer as pessoas terem linhas de raciocínio e ter percepções sobre as coisas. O inconsciente seria a parte mais arcaica do aparelho psíquico. Possui um funcionamento próprio, com leis próprias. Essas leis fogem das representações conscientes, mas não significa que possam atravessar as barreiras da resistência e se manifestarem no sistema consciente. O inconsciente também é conhecido como o sistema que registra as lembranças primitivas.

[...] as quais consistem em uma sucessão de inscrições de primitivas experiências e sensações provindas de todos os órgãos dos sentidos, como o da visão, audição, tato, etc., e que ficaram impressas na mente da criança numa época em que ainda não haviam palavras para nomeá-las. Funcionalmente, o Inconsciente opera segundo as leis do ‘processo primário’ (ZIMERMAN, 2007, p. 135).

A descoberta foi uma grande revolução na proposta teórica de Freud. É a partir desse entendimento que ele pôde defender a tese de que o sujeito é dividido e não, necessariamente, ordenado pela consciência e pela razão.

Freud coloca em cena a concepção de um sujeito dividido, não centrado em torno da consciência. O que ele descobre é a ausência de um eixo à volta do qual os processos psíquicos se ordenam. O sujeito é descentrado, isto é, carente de um centro ordenador. As elaborações efetuadas na primeira tópica colocam em cena a ideia de um sujeito caracterizado pela ruptura, pelo estiramento. A formulação do aparelho psíquico composto por três sistemas – o consciente, o pré-consciente e o inconsciente – remetem precisamente à noção de divisão e descentramento do sujeito (BARATTO, 2009, p. 5).

O inconsciente seria o aparato dos registros dos afetos, sem uma representação. São as sensações de prazer e desprazer que, não nomeadas e não representadas, acabam por se localizar em um sistema que não possui ainda sua elaboração. Elas podem ser reprimidas ou trazidas ao consciente, por meio da palavra, para que possam ser interpretadas.

A elaboração de que o inconsciente é um sistema constituído por representações associadas umas às outras de acordo com as leis do deslocamento e da condensação, de que ele se constitui na verdadeira instância onde os pensamentos se produzem, e de que esses pensamentos inconscientes podem encontrar um meio de expressão simbólica na palavra, formam, em síntese, o ápice das elaborações freudianas presentes na primeira tópica (BARATTO, 2009, p. 5).

O pré consciente pode ser considerado o meio do caminho entre o inconsciente e o consciente. Seria a parte da mente que busca juntar informações com o objetivo de alcançar a parte consciente. Seria a barreira de contato, segundo Freud. Esse sistema funciona como um “filtro” para que possa selecionar as informações que possam chegar ao consciente, ou não. É nesse sistema que o conjunto das inscrições da memória podem possuir suas representações nas palavras, mas Freud adverte a esse respeito. As representações das coisas registradas no inconsciente fogem à nomeação, enquanto as registradas no pré consciente podem ser nomeadas. Os conteúdos registrados no pré consciente podem ser recuperados a partir de um voluntário esforço.

Passados 20 anos, após as suas primeiras formulações sobre o aparelho psíquico, Freud se vê às voltas com questões mais profundas ao funcionamento desse aparelho. É quando em seu livro metapsicológico, chamado de *Além do princípio do prazer* (1920), que Freud sugere um novo arranjo para o aparelho psíquico. Esse novo arranjo irá se chamar de modelo estrutura, e é concebido como a segunda tópica metapsicológica do aparelho psíquico. Freud utiliza esse termo a fim de expor que uma estrutura é composta de diferentes elementos que possuem uma série de funções específicas, mas quando integrados de forma indissociada, influenciam-se de forma recíproca. Seria, portanto, o Id, o Ego e Superego.

O Id seria a instância mais primitiva. Estaria associada ao inconsciente (se analisado de forma topográfica, como a primeira tópica). A partir do modelo estrutural, Freud propõe que o Id seria a estrutura responsável por conter as características sociobiológicas da personalidade das pessoas. Seria o Id o “reservatório e uma fonte de energia psíquica” (ZIMERMAN, 2007, p. 83). Em termos funcionais, ele é regido pelo princípio do prazer, ou seja, inventário de armazenamento de ações, estímulos, captados pelo aparelho psíquico que buscam satisfazer o organismo das pessoas para proporcionar apenas o prazer. Nesse sentido, ele é classificado como um processo primário, aquele em que as representações, por meio das palavras e das coisas, ainda não foi elaborado. Entretanto, se relaciona com as outras duas estruturas, o Ego e o Superego.

Do ponto de vista da dinâmica psíquica, ele abriga e interage com as funções do ego e com os objetos, tanto os da realidade exterior, como aqueles que, introjetados, estão habitando o superego, com os quais quase sempre entra em conflito, porém, não raramente, o id estabelece alguma forma de aliança e conluio com o superego (ZIMERMAN, 2007, p. 84).

Ao se deparar com o entendimento que nem tudo que era inconsciente se mantinha fora de manifestação no cotidiano das pessoas, e que nem tudo era consciente, pois haviam pulsões que se manifestavam na vida das pessoas. Freud propõe que há agora um novo elemento integrador: o Ego.

Ainda persiste a clássica definição de que o ego é a principal instância psíquica, porquanto funciona como mediadora, integradora e harmonizadora entre as pulsões do id, as exigências e ameaças do superego e as demandas da realidade exterior (ZIMERMAN, 2007, p. 85).

O Ego é formado na infância, momento em que as relações da criança com seus cuidadores, se dão de forma mais intensa e acabam por serem registradas de forma subjetiva no aparelho psíquico, devido à confusão entre a palavra, a coisa e sua representação. O Ego será a estrutura que estará no meio entre as exigências sociais reguladoras (estabelecidas no Superego) e as demandas de satisfação ininterruptas (estabelecidas no Id). Essas emoções registradas serão capazes, posteriormente, de criar os laços necessários para a significação do mundo das coisas para as crianças e forjar o seu Eu para que a vida dinâmica em sociedade possa acontecer. Nesse sentido, podemos afirmar que o Ego seria a interligação a partir de três aspectos básicos:

Como um aparelho psíquico, com funções essenciais, na sua maior parte conscientes, para relacionar- se adaptativamente com a realidade do mundo exterior, como são, entre outras, as de percepção, pensamento, memória, atenção, antecipação, discriminação, juízo crítico e ação motora. 2) Como sede e fonte de um conjunto de funções mais complexas, na sua maior parte inconscientes, como é o caso da produção de angústias, mecanismos de defesa, fenômenos de identificações e formação de símbolos. 3) Como sede de representações que determinam a imagem que o sujeito tem de si mesmo e que estruturam o seu sentimento de identidade e de auto-estima (ZIMERMAN, 2007, pp. 84-85).

A parte consciente do Ego é capaz de permitir que possamos fazer as atividades básicas do dia a dia. Comer, beber, conversar, falar, etc. Já sua posição inconsciente pode ser representada pelos mecanismos de defesa do Ego. Mecanismos esses que servem para proteger o aparelho psíquico de possíveis ataques e sofrimentos. Nesses mecanismos, as manifestações do mundo se apresentam, mas são retirados os significados delas (retirados da consciência), para que essas mesmas manifestações, quando são indesejadas, não afetem o aparelho psíquico do Ego.

A terceira estrutura pode ser chamada de Superego. O Superego é a estrutura convidada pelo Ego a conter os impulsos gerados pelo Id. Como o Id é uma instância totalmente inconsciente, cuja função é a busca irrestrita de satisfação, o Superego age como uma espécie de sensor dessa busca de satisfação plena. O Superego é, nesse sentido, responsável por colocar sanções às pessoas, como as normas, as idealizações oriundas de uma relação estabelecida na instância primária (na infância).

Quando se diz que o Superego pode ser concebido como uma especialização do Ego, é dizer que o Ego se amadureceu, as crianças cresceram e, parte do aparelho psíquico, se destina a criar inibições e proibições. Sendo assim, o Superego é uma estrutura que se organiza nas regiões conscientes e inconscientes das pessoas. Ao contrário do Ego, que age na região consciente (e sofre as influências do Id e do Superego), e do Id que age apenas na região inconsciente, o Superego opera nessas duas instâncias, conscientes e inconscientes.

O Superego pode ser considerado como o resultado de outro processo psíquico, chamado de Complexo de Édipo.

o que vem a significar que ele está constituído pelo precipitado de introjeções e identificações que a criança faz com aspectos parciais dos pais, com suas proibições, exigências, ameaças, mandamentos, padrões de conduta e o tipo de relacionamento desses pais entre si (ZIMERMAN, 2007, p. 85).

Em outras palavras, é no momento em que a criança passa pelo complexo de Édipo que se inicia o processo de geração do Superego. O Superego é caracterizado pelo seu aspecto transgeracional. As características de seus pais (em especial, a pessoa que cumpre a função paterna) são herdadas a partir da cultura e compõem esse substrato moral capaz de ditar as normas sociais desse grupo familiar.

o fato de que o superego dos pais do paciente, por sua vez, está identificado com a de seus próprios pais, e assim por diante numa escalada de muitas gerações, sendo que isso inclui na formação do superego os valores morais, éticos, ideais, preconceitos e crenças ditadas pela cultura na qual o sujeito está inserido (ZIMERMAN, 2007, p. 85).

Para que as pessoas possam partilhar de um mesmo mundo, um mesmo espaço geográfico, é necessário que a produção desse espaço seja mediada por normas, seja delimitada por processos de censura das tentativas de satisfação absoluta. A estrutura capaz de oferecer essas inibições é o Superego. Não apenas para inibir as sensações de desprazer, o Superego é

capaz de criar condições para que o sujeito se relacione com o mundo dos objetos a fim de distinguir aquilo que é possível daquilo que não é possível de ser vivido. Ele normatiza e delimita. Segundo Zimmerman (2007, p. 86),

A conduta de cada sujeito como também ele habitualmente refere a uma instância psíquica resultante da introjeção predominante de ‘objetos maus’, de características tirânicas e até cruéis, que sob diversas formas de ameaças obrigam o sujeito a submeter-se aos mandamentos daquilo que ele pode ou não pode, deve ou não deve fantasiar, desejar, pensar, preferir, dizer, fazer e, sobretudo, ser.

As duas principais tópicas freudianas são fundamentos essenciais para compreensão desse sujeito dividido, dessa pessoa dividida. Para nosso interesse, se fez razão apresentar as referidas teorias, pois, para se entender a produção do espaço geográfico é necessário compreender que as pessoas possuem motivações, impulsos e aspirações que não partem apenas do plano consciente. Ao se trabalhar com as noções de um ensino de Geografia não violento, é importante destacar que essa contradição do aparelho psíquico dos adolescentes, em sala de aula, está a todo momento presente. Por isso a escolha desse percurso metodológico é importante. Se a pessoa é dividida, como ela é dividida? Se há questões que se manifestam de forma consciente ou inconsciente, como essas manifestações podem acontecer? Em busca dessas duas respostas, é necessário compreender, a partir de agora, a maneira como as pessoas se constituem. À vista disso, percorremos abaixo um caminho junto à proposta teórica de Freud e Lacan, com a finalidade de criar as condições teóricas necessárias para suportar a ação pedagógica presente na prática em sala de aula e, também, nesta pesquisa.

2.3.1 Entre o Eu e o Sujeito

Ao nascer, a criança é todo o Id. Sua busca primordial é a satisfação de suas necessidades e, com o tempo, aprende a saciar suas necessidades de prazer. Ao nascer, uma criança é entregue a outro, é entregue a alguém. Comumente, no caso da proposta psicanalítica, essa criança é entregue a uma mãe (ou a alguém que irá cumprir essa função materna). No entanto, o bebê, sem maturação do seu sistema biológico e psíquico, a partir de sua experiência, passa por diferentes registros e marcas em seu sistema mnêmico (em sua memória).

A cada nova necessidade de algo, esse bebê começa a manifestar seu interesse por essa experiência mnêmica que foi registrada em momentos anteriores. Esse registro não é exato, se

confunde, se arranja com outras experiências mnêmicas e segue na busca de criar novas interpretações para esses processos, na busca de suas satisfações imediatas. Nesse sentido, é possível afirmar que a constituição do sujeito se dá a partir de suas experiências, registradas em seu aparelho psíquico e que farão o substrato necessário para a produção do espaço geográfico.

Esse conjunto de experiências individuais é fruto de uma experiência coletiva. Esse bebê entregue à mãe possui necessidades que ainda não são decodificadas e que, ao passo de seu próprio desenvolvimento, começarão a ter significados, antes de mais nada, para essa própria mãe e não para o bebê. A cada ação realizada pelo adulto (para satisfação das necessidades do bebê) criam-se marcas mnêmicas no aparelho psíquico desse mesmo bebê. À medida que esse bebê clama pelo atendimento de suas necessidades (que podem ser as mais diversas), essas experiências de satisfações são resgatadas e criam uma espécie de caráter alucinatório no aparelho psíquico da criança. Alucinatório, pois, um choro pode significar muita coisa e quem irá construir esse conjunto de códigos, para que sejam decodificados, serão os tutores dessa mesma criança. Nesse sentido, inicia-se um emaranhado de significações no aparelho psíquico da criança, ainda em formação, que irão constituir sua inserção no campo simbólico futuramente.

É com Lacan que se inicia a noção da estrutura do aparelho psíquico a partir da tríade: Real – Simbólico – Imaginário. Para isso, Lacan visita as obras de Lévi-Strauss e encontra no estruturalismo sustentações teóricas que irão embasar sua noção de produção do sujeito. Segundo Lacan, o fundamento do estruturalismo é que ele precede a noção de sujeito. O sujeito, ao nascer, se insere no campo da cultura – campo previamente estabelecido que dará sentido a essa nova existência humana.

Podemos dizer que o fundamento do estruturalismo consiste em mostrar como o verdadeiro objeto das ciências humanas não é o homem enquanto centro intencional da ação e produtor do sentido, mas as estruturas sociais que o determinam (SAFATLE, 2017, p. 45).

Na teoria de Lacan, esse campo estrutural seria determinado pela linguagem. Ao passo que entende linguagem como um modo de organização, uma forma de construir relações de identidade e de diferenças. “Nesse sentido, ela fornece a condição de possibilidade para a estruturação de toda e qualquer experiência social” (SAFATLE, 2017, p. 46).

É nesse ponto que surge a máxima de Lacan, na qual defende que o inconsciente é estruturado pela linguagem.

Esse sistema linguístico que estrutura o campo da experiência é exatamente o que Lacan chama de Simbólico. A princípio, poderíamos aceitar que ele é inconsciente, pois, por exemplo, ao falar, os sujeitos não têm consciência da estrutura fonemática que determina seus usos da língua. Da mesma forma, quando um homem e uma mulher se casam, eles não têm consciência das leis matrimoniais que determinam suas escolhas. Na verdade eles reificam um objeto cujo valor varia simbolicamente do lugar por ele ocupado no interior de uma estrutura articulada. Ou seja, eles acreditam que o **valor vem do objeto** quando na verdade ele vem da estrutura. [...] Tal ilusão nos faria nos esquecer de que temos relações com a estrutura antes de termos relações com outros empíricos (SAFATLE, 2017, p. 56).

Essas afirmações trazidas da teoria de Lacan e apresentadas por Safatle possuem um traço inicial para a constituição do sujeito. Esse bebê que se depara com uma falta, é a falta de algo. Algo que lhe falta para o atendimento de suas necessidades. Possui caráter alucinatório, pois é a falta de algo, de uma “Coisa”. É essa coisa que insere os primeiros registros no bebê, pois a sua falta o “salva” de seu desamparo inicial. Ainda sem significação, o atendimento pela mãe, dessa necessidade do bebê, ainda não traduzida, realiza a satisfação de uma necessidade que irá inaugurar o conceito fundamental para a psicanálise, que é o desejo. Nesse sentido, o bebê estaria às voltas de desejar algo, o desejo pela “Coisa” que teria o poder de atender às suas necessidades. Quando atendidas, essa “Coisa” é responsável por garantir ao bebê que ele esteja completo, que nada mais falta.

Para Freud (1915), o que irá conectar esse desejo a um objeto é o conceito de **pulsão**. Ao firmar esse conceito, Freud o definiu como o conteúdo de energia emanada pelo corpo em busca da satisfação de necessidades biológicas. Essas satisfações biológicas podem ser carregadas de representações biológicas.

O circuito pulsional traça um movimento pendular: do eu, sua fonte primordial, vai em direção ao objeto, voltando novamente ao eu, de forma sucessiva. Esse caminho circular subverte a noção de sujeito como mero autor da ação, na medida em que o converte também em alvo, objeto. Nesse movimento de ir e vir, algo é produzido. Lacan (1964/1998) situa nesse ponto os primórdios da noção de sujeito, lembrando-nos que Freud, em “As pulsões e suas vicissitudes” (FREUD, 1915/1996), afirma ser possível identificar o surgimento de um “novo sujeito” ao término do circuito pulsional (BARROSO, 2012, p. 7).

Em busca da satisfação das necessidades vitais, o bebê chora, grita, e o Outro materno é quem fica responsável por decodificar esse choro e interpretar o apelo, o pedido. Nesse

período, o bebê ainda não possui compreensão da unidade de seu corpo. O bebê percebe o seu corpo como algo despedaçado, passível de investimento de energia libidinal (pulsão) e capaz de encontrar a própria satisfação de forma interpretativa.

Ao se deparar com essa situação, por ainda não possuir o Eu formado, esse bebê irá dedicar o investimento de suas pulsões aos seus próprios órgãos. Essa forma de satisfação, Freud (1915, p.159) irá nomear de **autoerotismo**.

Originalmente, no próprio começo da vida mental, o ego é catexizado com os instintos, sendo, até certo ponto, capaz de satisfazê-los em si mesmo. Denominamos essa condição de “narcisismo”, e essa forma de obter satisfação, de ‘auto-erótica’ (FREUD, 1915, p. 159).

Essa ação auto erótica é o fator fundamental para dirigir a pulsão ao Eu. Em outras palavras, pode-se afirmar que é essa ação que inaugura o surgimento do Eu. As pulsões não nomeadas começam a ser dirigidas ao corpo a partir da busca de satisfação de necessidades. Essas pulsões dirigidas aos órgãos sexuais, a zonas erógenas de autossatisfação, nada mais são que o direcionamento de algo que pulsa em direção a um objeto. Esse objeto na realidade é o próprio bebê, é o direcionamento ao Eu.

Lacan, ao realizar suas releituras de Freud, irá chamar esse processo de **Estádio do Espelho**. De forma bastante resumida, o Estádio do Espelho seria o momento em que o bebê deixa de se perceber como uma pessoa fragmentada e passa a se observar como uma unidade, mais tarde confirmada pelo Outro. A confirmação do Outro é responsável por afirmar que a imagem representada no espelho é dela mesmo (da criança), o que cria a condição necessária para que a criança se reconheça como uma unidade que agora sabe que a imagem refletida é ela mesma. É o surgimento do Eu. É essa experiência de identificação consigo mesmo que a criança inicia a compreensão de que “eu sou eu”.

O Estádio do Espelho como formador da função do Eu pode ser descrito em três tempos. O autoerotismo em Lacan seria um primeiro momento do Estádio do Espelho onde ao ser colocada diante de um espelho criança não se percebe e nem percebe o espelho, ou seja, a criança não se diferencia da mãe, ela e a mãe são uma coisa só, o mundo externo não é percebido. Em seguida, num segundo momento, a criança vê no espelho um outro, o que é facilmente verificável na atitude da criança de beijar, tentar pegar, cheirar, lambear a imagem no espelho, que é o que ela também faz com as outras pessoas, há aqui uma confusão entre o eu e o outro (SBARDELOTTO *et al*, 2016, p. 115).

O que irá determinar essa confusão entre o eu e o outro são as relações primordiais de existência baseadas na dependência e no desamparo. Essas duas ações psíquicas (dependência e desamparo) são condições para a sobrevivência da criança nos momentos iniciais da vida. As pulsões para manutenção da vida e a autopreservação causam necessidades corporais. Essas necessidades se relacionam com o mundo externo, mediadas pelo outro. Por isso a criança se confunde. O que é fonte de existência ainda é a presença e as ações realizadas por esse Outro.

Esse objeto do mundo externo pode ser representado aqui pela mãe ou quem exerce a função materna, e mais especificadamente o seio, aquilo que lhe fornece alimento. O bebê não percebe um dentro e um fora, ele não tem a noção da mãe como um todo (SBARDELOTTO *et al*, 2016, p. 116).

É quando se chega no terceiro momento do Estádio do Espelho. É quando o bebê se vê no espelho e volta seu olhar para esse terceiro, o Outro. Esse terceiro é o responsável por confirmar para a criança que aquela imagem que ela se depara ao observar o espelho é ela mesma. Em outras palavras, é o olhar do Outro que sustenta a experiência da criança para que se realize a passagem ao narcisismo primário. Segundo Lacan (1953/1954, p. 96), “a forma total do corpo humano dá ao sujeito um domínio imaginário do seu corpo, prematuro em relação ao domínio real. [...] o homem passa pela experiência de que se vê, se reflete e se concebe como outro que não ele mesmo”.

O Narcisismo primário seria essa etapa em que a criança sente poder pelo próprio corpo. Sente que domina todas as suas partes. Entretanto, esse domínio não se dá de forma arbitrária pela criança. Se dá de forma imaginária e pelo conteúdo de fantasia, à medida em que o ator responsável por essa sustentação foi (ou foram) esse Outro (ou esses Outros). Na relação com o Outro, esse bebê começa a ser inserido no campo da linguagem. Os pais realizam expectativas e projeções nessa criança. Sonham que ele será um grande jogador de futebol ou até mesmo uma grande cientista. Criam para o bebê toda uma narrativa, um conjunto de experiências que, na realidade, são seus próprios ideais do eu direcionados a esse bebê. Entretanto, o que os pais projetam aos bebês não é real, não possui sustentação na materialidade, são suposições de amarrações perfeitas que podem acontecer com seus filhos.

É por intermédio da linguagem que o bebê vai sendo inserido na ordem simbólica e vai percebendo seu lugar no desejo do Outro. A medida que o Outro, por meio da linguagem, articula o objeto do seu desejo na mensagem destinada à criança é que a criança vai se identificando como objeto de desejo

do Outro e busca sê-lo a partir da formação de um eu ideal (SBARDELOTTO *et al.*, 2016, p. 116).

Nesse momento inicial (do narcisismo primário), a criança se vê às voltas da realização do desejo do Outro. Daquilo que lhe fora projetado, enquanto conteúdo de expectativa que venha a realizar a satisfação do Outro, pois, esse Outro, é a própria criança. A imagem espectral refletida no espelho, confirmada pelo Outro, aliena a criança ao desejo do Outro. É o processo de identificação que faz com que a criança, ao se identificar com o outro, tome o ideal do outro como o seu mesmo eu ideal.

O lugar de Outro, que a mãe ocupa neste momento, oferece significantes, através da fala; o sujeito se submete a um dentre os vários significantes que lhe são oferecidos pela mãe. O seu ser não pode ser totalmente coberto pelo sentido dado pelo Outro: há sempre uma perda. Joga-se aí uma espécie de luta de vida e morte entre o ser e o sentido: se o sujeito escolhe o ser, perde o sentido, e se escolhe o sentido, perde o ser, e se produz a afânise, o desaparecimento do sujeito (BRUDER; BRAUER, 2007, p. 4).

O Eu ideal da criança está vinculado ao ideal de Eu do outro (da mãe ou de quem cumpre essa função materna). Esse ato é necessário para que se crie a característica imaginária desse processo em que a criança, de forma fantasmática, irá se reconhecer. Em linhas gerais, a criança se reconhece a partir do que o outro diz o que ela é. O que o outro diz é um ideal de Eu que é dirigido à criança como expectativa imaginária.

Com isso ao mesmo tempo que se forma uma primeira imagem do Eu, o Eu se perde. Ao se identificar com o outro o Eu se aliena na imagem que é do outro. O Eu aqui está constituído pelo outro, o Eu é o outro. Assim se diz que no Estádio do Espelho há um desconhecimento do Eu. O Eu é uma ilusão, a imagem do próprio corpo, é enganosa, imaginária (QUINET, 2012, *apud* SBARDELOTTO *et al.*, 2016, p. 116).

Para que possa emergir um sujeito é necessário uma falta. No processo narcísico primário não há falta, há alienação. O bebê se vê suprido em todas suas necessidades. Sua posição de identificação está mais relacionada à posição que o Outro o coloca, do que ele mesmo. A constituição do Eu está associada à uma posição imaginária

A alienação é como um “véu”, véu que mascara a falta, na alienação o bebê não tem falta, a falta é mascarada. Na alienação quem deseja é o Outro e não o sujeito. Para que o sujeito emerga se faz necessário o processo de separação, é preciso se separar do Outro para se constituir o próprio desejo, mesmo que

este desejo seja o desejo do grande Outro (SBARDELOTTO *et al.*, 2016, p. 117).

Nesse sentido, o registro imaginário precisa ser superado. É necessária a entrada no registro simbólico para que haja uma falta. A falta é o que irá mobilizar o desejo e criará as condições necessárias para o surgimento do sujeito.

O sujeito não pode se desenvolver preso ao desejo do Outro, é necessário se separar do Outro para se constituir a partir do seu próprio desejo. É a separação que torna o sujeito desejante, porque ao se separar do Outro sua falta é evidenciada e é a falta que move o sujeito em direção a realização do seu desejo (SBARDELOTTO *et al.*, 2016, p. 115).

Esse processo de separação é responsável pela inscrição de três registros psíquicos que se organizam de forma articulada e constituem o sujeito em psicanálise. Lacan (1964) propôs esses três registros que ficaram conhecidos como: registro imaginário (I); registro Simbólico (S) e o real (R). Para que possa existir o sujeito é necessário que esses três elos estejam devidamente amarrados. O que irá realizar essa amarração se denomina o Nome-do-Pai. Nome-do-Pai seria uma lei simbólica que irá inaugurar a falta para além da falta fundamental (dos estágios iniciais do bebê), aquilo que irá fundar o inconsciente.

O registro do simbólico foi baseado nos estudos de Levi-Strauss a respeito da linguagem e da cultura

[...] a cultura é um conjunto de sistemas simbólicos e que esses sistemas simbólicos não são constituídos a partir do momento em que traduzimos um dado externo em símbolos, mas, ao contrário, é o pensamento simbólico que constitui o fato cultural ou social. só há social porque há o simbólico. Esse simbólico, Lévi-Strauss identifica-o como a função simbólica ou, o que vem a dar no mesmo, com as leis estruturais do inconsciente. (GARCIA-ROZA, 2009, p. 175).

A entrada do bebê na dimensão da cultura se dá pela via desse Outro, da mãe ou de quem realiza essa função materna. Ao se apoiar na teoria de Levi-Strauss, Lacan se subsidia na noção estruturalista em que as dinâmicas sociais podem determinar as atividades humanas, uma vez que estão, *a priori*, antes dos sujeitos. Safatle (2017) esclarece que a linguagem é o fato social central na dinâmica das relações humanas. Não aparece como uma determinação, e sim como uma condição de possibilidades para a estruturação de toda e qualquer experiência social.

Esse sistema linguístico que estrutura o campo da experiência é exatamente o que Lacan chama de Simbólico. A princípio, poderíamos aceitar que ele é inconsciente, pois, por exemplo, ao falar, os sujeitos não tem consciência da estrutura fonemática que determina seus usos da língua. Da mesma forma, quando um homem e uma mulher se casam, eles não têm consciência das leis de trocas matrimoniais que determinam suas escolhas. Na verdade, eles reificam um objeto cujo valor viria simplesmente do lugar por ele ocupado no interior de uma estrutura articulada. Ou seja, eles acreditam que o valor vem do objeto, quando na verdade ele vem da estrutura (SAFATLE, 2017, p. 46).

É importante destacar esse ponto, pois diz respeito diretamente à construção subjetiva das relações humanas. Com isso, nos é possível afirmar que haveria, segundo Lacan, dois aspectos para a construção da intersubjetividade humana. A primeira, que seria colocada a partir do sujeito e da estrutura, chamada de “relações autenticamente intersubjetivas”; e a intersubjetividade imaginária, própria das relações entre um sujeito e Outro (SAFATLE, 2017).

O bebê passa por essas duas relações no encontro com o Outro. Primeiro, porque o Outro é campo de interferência da cultura (que é transmitida ao bebê); segundo, pois há uma relação direta entre o sujeito (Outro) e o bebê. Dessa maneira, é a mãe quem irá direcionar os seus significantes ao bebê. Sempre perpassados pela cultura, a mãe diz ao bebê o que ele é e o que espera dele. Como resposta, em busca desse amparo fundamental, o bebê realiza essa significação, sendo significante a esse direcionamento feito pelo Outro materno. “O significado dado ao encontro com o Outro depende, portanto, do significante, é dele subsidiário, mas não é por ele totalmente determinado, exigindo o trabalho de significação que é feito pelo sujeito” (ELIA, 2010, p. 42).

Para a psicanálise, o sujeito seria, desta forma, o sujeito do inconsciente. Diferente do Eu, o sujeito do inconsciente é aquele fruto das relações de significantes que o Outro dirige sobre o sujeito. O sujeito nada mais é do que um significante representa para outro significante. O que irá gerar essa significação é a articulação desses significantes no inconsciente, no Outro. De forma resumida, o sujeito inconsciente é aquele que significa algo a alguém. Mas não se dá de forma determinista. Se dá de forma complexa e articulada a partir dos mais variados traços mnêmicos que o sujeito adquire sobre si e sobre o mundo que se realizam na interseção entre o real, o simbólico e o imaginário. O inconsciente pode ser compreendido como o Outro. É o lugar onde os significantes se realizam que não parte do desejo consciente da pessoa (do Eu), parte do conjunto de traços característicos que foram armazenados ao longo da experiência psíquica da pessoa, chamada de inconsciente.

Em linhas gerais, a criança não possui esse Outro. O Outro, para a criança, é a mãe; e, num primeiro momento, por ela alienada, retorna a si mesmo como uma coisa que o determina. É necessário que, à medida que a criança se desenvolve, crie suas experiências e se aproprie dos significantes desse Outro da mãe, para que ela crie seu próprio Outro, funda seu próprio inconsciente.

Isso só é possível se houver a quebra da relação alienada, ou seja, tem que haver a separação, um novo significante precisa se inscrever na relação para que a articulação dos significantes aconteça, esse significante é o chamado Nome-do-Pai ou Lei do Pai ou ainda, metáfora paterna (SBARDELOTTO *et al.*, 2016, p. 118).

A inscrição do Nome-do-Pai é responsável pelo estabelecimento do limite, da separação entre o desejo de ser desejada da mãe e seus investimentos sobre a criança e a possibilidade da inauguração do desejo da criança. Ao se deparar com a lei simbólica do pai, a criança começa a perceber que o desejo de ser objeto de desejo materno se esvai. Em outras palavras, a criança percebe que o desejo em si, seja da mãe como da criança, é o desejo do impossível.

Assim, o registro simbólico e o advento do sujeito estão ligados à separação do Outro, que consiste em um processo de simbolização em que o sujeito sai da posição de objeto do desejo da mãe e passar a uma relação de satisfazer o seu próprio Desejo, ou seja, passar de sujeito faltante para sujeito desejante, sair da alienação Essa operação de separação diz da entrada da Lei do Pai (SBARDELOTTO *et al.*, 2016, p. 118).

Essa operação de separação pode ser dada a partir do Complexo de Édipo e seus três tempos. Para que não nos alonguemos na teoria psicanalítica, podemos resumir os três tempos do Édipo da seguinte maneira:

Primeiro tempo como a característica dual com a mãe: é quando a criança se coloca como objeto desejante da mãe. Ao perceber que a criança não é o único desejo da mãe, se vê às voltas de que a mãe não se dedica apenas a ela, não está com ela o tempo todo e nisso percebe que o Outro (a mãe) se deseja fora dela (a criança). Nesse sentido, a criança se coloca também como o objeto que falta à mãe, chamado de falo.

Ao lhe dirigir os cuidados essenciais para sua subsistência, uma mãe (ou seu substituto) que nutre e protege seu bebê, acima de tudo investe de afetos essa relação exclusiva e excludente, que é tão necessária quanto a sua ruptura. Todavia, tal relação comporta sempre um terceiro termo – o falo –, considerado o elemento simbólico determinante na constituição de um sujeito

psíquico. O falo deve ser entendido como significante do desejo, do símbolo da falta e do objeto que supostamente a obtura (TORRE; SILVA, 2021, p. 108).

O que predomina nesse primeiro momento é o imaginário, a alienação com a mãe. A busca pelo desejo da criança acaba se unindo ao desejo da mãe. Não há nesse primeiro momento uma relação individual, ou ainda, de promoção de uma individualidade. Existe uma relação dual. É o período narcísico da criança e sua onipotência.

Com o tempo, a criança começa a experimentar novas sensações, novas formas de satisfazer suas necessidades, que deixam de ser apenas baseadas na sobrevivência e passam a ser direcionadas a outras questões. É quando surge o prazer. As necessidades dessa criança/bebê passam a ser endereçadas de outra maneira, não apenas para satisfação de necessidades biológicas. Ela começa a perceber que o Outro também busca algo que falta, há algo que esse outro também busca. O bebê/criança já não é mais o objeto fundamental da falta da mãe e a sua demanda passa a ser uma demanda de amor. Esse sujeito foi barrado, dividido, já não é mais o objeto de desejo desse Outro e busca ser amado por quem supostamente possui esse objeto.

O segundo tempo do Édipo é o da entrada do Pai. Com a entrada do pai há uma privação da criança e da mãe. Ambos não poderão se satisfazer como fonte fundamental de desejo. A mãe é o Outro para a criança, ao mesmo tempo que a criança se identifica com ela; o desejo da mãe é a lei para o filho. Tudo que ela determina em relação ao bebê é talhado como regra, norma e imposição. Ocorre que a mãe está submetida a algo que é exterior a ela mesmo, está inserido pela cultura e ordenado pela mesma. Esse algo que sujeita a mãe, na dimensão da cultura, é chamado de Lei do Pai.

O que o pai priva com a Lei é o gozo do sujeito tido ao se colocar como objeto do Desejo da mãe. A criança percebe então que o Desejo da mãe não pode ser seu objeto de gozo. A Lei serve tanto para a criança como para a mãe, no sentido de que proíbe também que a mãe coloque o bebê como seu objeto de gozo, seu falo; e, para a criança mostra que a mãe é também ultrapassada por uma Lei maior que ela (QUINET, 2012 *apud* SBARDELOTTO *et al.*, 2016, p. 119).

Quem possui o falo agora é o pai. É ele quem tem o poder de interditar o desejo da mãe

É fundamental que a mãe reconheça que está submetida a Lei do pai. Não é preciso a presença do pai como personagem. Uma mãe viúva, por exemplo, pode perfeitamente exercer a função do pai real. Basta que ela diga e de provas de que o objeto de seu desejo não é o filho, pois, por detrás dela existe uma

mulher que não tem o falo e, justamente por isto, vai buscar em um homem, e não no filho, o que ela não tem (JORGE; FERREIRA, 2005, p. 54).

Esse fenômeno é conhecido como castração. A castração seria a separação entre o bebê e a mãe, realizada pela inscrição do Nome-do-Pai. O filho precisa saber que ele não é o objeto de desejo da mãe e compreender que sua castração transfere a onipotência ao pai, que é detentor desse falo imaginário.

A introdução do Nome-do-Pai no lugar do Outro barra o acesso do sujeito ao gozo e ele não mais poderá ocupar o lugar de objeto do gozo do Outro, a não ser na fantasia. Assim, o Outro, como lugar dos significantes, se torna o Outro como lugar da Lei. Essa operação tem como resultado a instauração de uma falta, que Freud chamou de castração, que terá como consequência tornar o Outro inconsciente (QUINET, 2012, p. 29).

Esse segundo momento ainda pode ser descrito como o pai dotado do falo imaginário que interdita o gozo e o desejo da mãe e do filho. Já o terceiro momento do Édipo pode ser compreendido como o conjunto de ações e acontecimentos que decepcionam o bebê. Tanto no sexo masculino quanto no feminino, o processo de castração se realiza, mas de maneira diferente. Para o menino, este percebe que a menina não possui um pênis. Essa identificação que ele possui e a menina não o faz acreditar que, de alguma maneira, seu pênis pode ser retirado, ele pode perder.

Já para a menina, ela imagina que já tivera um pênis e o mesmo foi retirado, imagina já ser castrada, sendo assim, a ameaça da castração não se realiza. O que ela imagina, seria a perda de amor oriunda de seus tutores. O que irá inaugurar essa chamada angústia da castração, reside no fato de que a mãe seria a última a ser castrada, uma vez que fora o Outro fundamental na vida psíquica da criança. É quando esse desejo da mãe, barrado pela inscrição do Nome-do-Pai, expõe a castração da mãe e faz o sujeito (a criança) se deparar com a própria castração. Essa mesma angústia da castração, será responsável por estimular o menino a procurar outras identificações que não essas que residiam nesse Outro materno.

Ocorrem ao menos três mecanismos importantes no surgimento de novas identificações para que o sujeito se posicione frente a sua sexualidade: a introjeção, identificação e dessexualização, “O sujeito introjetaria os pais, colocaria-os para dentro do seu aparelho psíquico; se identificaria com eles, ou seja, se tornaria igual a eles; e dessexualizaria os pais, tirando sua libido deles e a partir daí dirigi-la a outros objetos” (SBARDELOTTO *et al.*, 2016, p. 120).

Esses aspectos são fundamentais para que haja mudanças no Eu e no Sujeito. Essas mudanças se dão na instância do Superego (Supereu), na qual, segundo Freud (1924, p. 198), “A autoridade do pai é introjetada no ego e aí forma o núcleo do superego, que assume a severidade do pai e perpetua a proibição deste contra o incesto, defendendo assim o ego do retorno da catexia libidinal”. A instância do Superego será responsável por mediar as regras e as leis sociais, postas pela cultura, que determinará as conjunções morais e éticas no comportamento que a pessoa terá ao longo da vida. É nesse estágio que se introjeta o aspecto simbólico na vida da criança. As relações imaginárias devem ser simbolizadas para que algo falte, pois somente a falta mobiliza o desejo.

Quando preso na alienação, nada falta, o Outro supre tudo pois é ele mesmo (de forma imaginária). Com a Lei do pai, há separação entre o falo imaginário (aquilo que a criança acredita que falta na mãe e que pode ser suprida por ela) e o falo simbólico (presente na figura paterna e sua interdição da relação dual entre filho e mãe). Quando se realiza essa transição, o falo imaginário para o falo simbólico,

[...] ocorre então a passagem do sujeito faltante para o sujeito desejante. A criança sai da relação de objeto com a mãe e passa a uma relação de satisfazer o seu desejo e não o da mãe, percebe-se a si como um ser, passa a experienciar as coisas por si mesma (SBARDELOTTO *et al.*, 2016, p. 121).

Essa falta seria o que está inserido nas primeiras experiências de satisfação da criança, não nomeadas devido a não inserção da linguagem. São sensações que pulsam no interior do sujeito em busca desse objeto sem nome, desse objeto perdido. Este, no percurso do desenvolvimento da psicanálise, será tratado por Lacan como *objeto a*. Que, na realidade, não seria um objeto perdido e sim um objeto que ainda não se teve na realidade. Nesse sentido, o *objeto a* atuaria como a causa do desejo. Essa condição de desamparo vivida pelo bebê o faz se direcionar a um Outro. Outro esse que será responsável pela garantia de sua sobrevivência. Em outras palavras, Lacan (1964) dirá que “o sujeito se constitui no campo do Outro, imerso na linguagem e efeito de operações da alienação e da separação (p. 78).

É essa condição de percepção de si, ao longo do desenvolvimento da criança, que lhe dará as condições de compreender que esse Outro é um outro faltante. Um Outro que não possui tudo aquilo que esse bebê precisa. Essas necessidades mediadas pela pulsão irão ser dirigidas, ao longo do desenvolvimento infantil, a outros objetos, outras pessoas, outras coisas em si. Nesse sentido, num primeiro momento o bebê se aliena a esse Outro. “A alienação é uma via

de salvação; ela é necessária para suportar esse despedaçamento do Eu. Contudo, assujeitar-se ao Outro implica assujeitar-se ao desejo desse Outro” (COSTA, 2019, p. 164).

O sujeito na psicanálise inicia seu processo de constituição a partir do processo de separação desse Outro. Enquanto, no primeiro momento, é esse Outro que o nomeia, e ao longo do seu desenvolvimento, o bebê percebe que há faltas que não serão supridas pelo Outro.

É na separação que se funda o inconsciente, ocorre uma separação entre o Eu e o Sujeito. Sendo assim, o sujeito em psicanálise não se trata de um ser “de carne e osso” propriamente dito; o sujeito não “nasce”, ele se constitui por meio do campo da linguagem na relação com o Outro. É na relação com o outro que significantes vão sendo dados ao bebê e que ao se articularem vão gerando sentido (SBARDELOTTO *et al.*, 2016, p. 115).

Todavia, há inscrições que se darão de forma diferente no inconsciente da criança. Antes, a alienação (como condição de sobrevivência), posteriormente, a separação desse Outro para se constituir como sujeito desejante. É o Nome-do-Pai que realiza esse corte no sujeito. No momento desse corte, há uma parte simbolizada que estará disponível no aparelho psíquico operando na ordem consciente e inconsciente, enquanto outra parte permanece sem simbolização. Esse resto não simbolizável, sem nome, sem significante, pode ser compreendido como *objeto a*.

É desse vazio que advém o desejo, o objeto *a* é assim objeto causa do desejo, e, causa o desejo devido sua característica de impossibilidade de recobrimento pelo significante, ou seja, não há objeto capaz de recobrir tal vazio. O desejo que advém do vazio coloca o aparelho psíquico em movimento, movimento rumo ao encontro de tal objeto que supostamente foi perdido, supostamente porque na verdade o sujeito nunca o teve, e que restituiria a satisfação completa (SBARDELOTTO *et al.*, 2016, p. 115).

O desejo seria esse vazio, deixado pela queda do *objeto a*, perdido, não há significado que o preencha. É aquilo que as pessoas vivem a procurar, mas não cessa. Ao encontrar o objeto, ele se desloca, busca outra significação, objetos substitutos. Esse objeto poderoso é o que representa o falo, é algo que mobiliza os sujeitos a perseguirem e nunca encontrarem. Objeto esse que, dotado de significados que manteriam o sujeito pleno, quando apreendido, são apenas satisfações parciais, nunca completam o sujeito. Sendo assim, o *objeto a* é o objeto causa de desejo. Ele pertence à dimensão Real e não passível de simbolização. É aquilo que de fato falta ao sujeito.

Não é possível reencontrar o objeto que supostamente traria a completude, porque esse objeto na verdade nunca existiu, a falta é estruturante do sujeito, assim, “o movimento desejante não se estanca, de forma que todo encontro com o objeto guarda essa dimensão de encontro com a falta, atualizando a certeza de que ‘ainda não era bem isso, promovendo um deslocamento metonímico do desejo e dos objetos que a ele se atrelam’ (SIRELLI, 2010, p. 39 *apud* SBARDELOTTO *et al.*, 2016, p. 122).

Os objetos serão sempre apresentados como destinos para o sujeito em busca de seu desejo. Entretanto, Lacan adverte:

[...] assim sempre desconhecemos, até certo ponto, o desejo que quer fazer-se reconhecer, uma vez que lhe atribuímos seu objeto, quando, na verdade, não é de um objeto que se trata – o desejo é o desejo daquela falta que, no Outro, designa um outro desejo (LACAN, 1958, p. 340).

Por isso que normalmente o que se pede, nunca irá, necessariamente, coincidir com o que realmente se deseja. O que se direciona para o objeto pode ser chamado de demanda. A satisfação ao encontro com o objeto é sempre parcial, pois não há objeto que dê conta desse vazio deixado pela queda do *objeto a*. Se isso acontecesse, poderíamos afirmar que seria a morte do sujeito. Na toada da vida, as pessoas buscam, ao longo da experiência humana, substituir esses objetos, sempre parciais, nunca inteiros, de forma que possa suprir essa falta, esse desamparo fundamental (estruturada no narcisismo primário).

A fantasia seria a resposta para “preencher” esse vazio que a busca pelo *objeto a*, causa de desejo, sempre apresenta ao ser dominado. A fantasia é esse emaranhado de significantes que cria condições para que o sujeito possa gozar de suas fantasias, de modo a trazer possibilidades de encontro com o objeto perdido.

[...] é com uma fantasia fundamental que o sujeito veste sua *falta-a-ser*, constituindo assim sua subjetividade, pela emergência de um desejo que marca um estilo próprio de ele se haver com o desejo do Outro, tentando responde-lo e salvando-se assim da absoluta inconsistência e da confrontação insuportável com o real inapreensível [...] (MURANO, 2006, p. 37).

Sendo assim, Sujeito e Eu são conceitos diferentes em psicanálise e que podem subsidiar noções sobre o espaço geográfico e o ensino de Geografia. As relações que as pessoas estabelecem umas com as outras, a construção de suas subjetividades, o significado e as fantasias que estabelecem com seus objetos se apresentam no cotidiano da sociedade e

demonstram possibilidades e olhares diferentes para o fazer do ensino e aprendizagem da Geografia em sala de aula.

O afeto do desamparo é uma moeda de duas faces: de um lado nos coloca em oposição ao Outro o tendo como inimigo; do outro lado a possibilidade ao novo, o tendo como universo a ser investigado. No entanto, acontece que a narrativa neoliberal tem levado a sociedade ao estabelecimento de padrões normatizados que nos coloca com o conteúdo de medo ao outro. Frente a isso, a sugestão que proponho é que esses afetos possam ser trabalhados de forma segura, em um ambiente criado a partir das múltiplas contribuições dos estudantes, no sentido de que a fragmentação do adolescente possa ser tratada como algo em seu próprio desenvolvimento.

3 SALA DE AULA E ESPACIOSIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA OUTRA SUBJETIVAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

3.1 Sobre o Ensino e a Produção do Conhecimento Geográfico

Se faz necessário expor algumas das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem em Geografia para que, posteriormente, possamos apresentar experiências desenvolvidas em sala de aula que caminhem rumo a um ensino de Geografia crítico, capaz de considerar os estudantes como sujeitos atuantes no processo de produção de conhecimento.

A Geografia se constituiu, ao longo do tempo, como uma ciência responsável por compreender as relações entre sociedade e natureza. A partir de uma longa trajetória, iniciada em meados de 1850 (enquanto ciência sistematizada), possui hoje múltiplas interpretações e com os mais variados métodos a ela empregada. O que parece consenso, em certa medida, é de que a ciência geográfica dirige a sua atenção para o entendimento da produção do espaço geográfico. Por mais que existam diferentes entendimentos do objeto de análise central da Geografia, o resultado da interação entre sociedade e natureza seria, portanto, o espaço geográfico.

O espaço geográfico deve ser entendido como resultado das relações entre a sociedade e a natureza. Diversos autores como Milton Santos (2012), David Harvey (2005), Henri Lefebvre (1991), Roberto Lobato Corrêa (1989), Eric Dardel (1952), Yi-Fu Tuan (1974) dentre tantos outros, se debruçaram na construção do conceito de espaço geográfico e podem ser consultados de forma mais detalhada.

A fim de caminhar para o referido objeto de nossa investigação, é importante sinalizar algumas concepções sobre o espaço e, posteriormente, compreendê-lo no âmbito do ensino de Geografia nas escolas. A Geografia, antes mesmo de sua sistematização a partir de orientações da ciência moderna, pôde ser percebida como um desejo profundo das sociedades humanas em conhecer o mundo. Ocorre que a influência da ciência moderna destinou a Geografia, ao menos em seu início, à uma descrição da materialidade objetiva da natureza. Caberia a ela uma descrição exata, precisa, dotada de técnicas descritivas, obstinada a resumir em palavras aquilo observado pelas pessoas e passível de explicação abstrata.

Paulo Cesar da Costa Gomes, em seu livro intitulado *Geografia e Modernidade*, oferece uma compreensão ampla da Geografia e indica alguns caminhos pelos quais a ciência geográfica possuía como destino: seria a própria Geografia Clássica, a Geografia Quantitativa,

Geografia Crítica e Geografia Humanista. Cada uma delas, com proposições específicas da análise do espaço, buscavam observar os objetos de acordo com seus métodos.

A constituição dos sujeitos e sua relação com a natureza, com o mundo, com os lugares, não se estabelece apenas por descrever aquilo que é observado. Existe um conteúdo imaginário, simbólico, capaz de significar as diferentes relações que as pessoas possuem com o espaço geográfico.

Com recorte temporal, não irei me concentrar em desenvolver cada linha teórica da Geografia, pois autores mais competentes já o fizeram de forma exaustiva. O que vale a pena destacar aqui são dois principais atravessamentos que fizeram parte do meu percurso enquanto professor e enquanto geógrafo: a Geografia Crítica e a Geografia Humanista.

Sposito (2003, p. 89) afirma que as contribuições mais inovadoras para a compreensão do espaço geográfico vieram da geografia crítica de base marxista. Essa corrente da geografia buscou uma renovação no entendimento da ciência geográfica ao se opor à geografia quantitativa, a partir do método materialista histórico e dialético. Essa corrente foi responsável por compreender a dimensão dialética da realidade e compreender a correlação de forças, na estrutura social da humanidade, enquanto fundante dos processos de produção na economia capitalista. Foi nesse momento, a partir de 1960, que temas como desigualdade social, diferenciação da produção do espaço capitalista, o entendimento da dinâmica das classes sociais, começam a ser tratadas como objetos de estudo da Geografia. Com isso, podemos afirmar que os principais expoentes dessa corrente foram Milton Santos, Henri Lefebvre, David Harvey, Manuel Castells, Horacio Capel, Edward Soja, entre outros.

Em meados de 1970, a Geografia Humanista surgiu como uma nova abordagem para compreensão do espaço geográfico, tratando-o não apenas como receptáculo das relações humanas e nem enquanto “apenas” fruto das relações econômicas de produção capitalista. Foi quando passou a observar o espaço geográfico a partir da experiência vivida de seus habitantes, das pessoas, das comunidades. Assim, veio a tornar-se um referencial para a compreensão das experiências humanas, das representações que marcam esse espaço geográfico e atribuem sentido ao que está sendo vivenciado. A Geografia Humanista está preocupada em entender a maneira como as pessoas criam os seus diferentes significados do espaço geográfico e a importância da percepção que cada indivíduo possui sobre esse mesmo espaço.

Sob influência da fenomenologia, a Geografia Humanista se preocupa com a relação afetiva do espaço geográfico e os sujeitos. Alguns autores foram importantes expoentes dessa

corrente, como Yi-Fu Tuan, Edward Relph, Anne Buttimer, Paul Claval, Zeny Rosendahl, Roberto Lobato Corrêa, Werther Holzer, Livia de Oliveira.

O autor que fornece importantes contribuições acerca dessa reflexão é Eric Dardel (1899-1967). Em seu livro *“O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica”*, Dardel (2011) aprofunda suas concepções a respeito da relação entre Homem e Mundo. A referida obra é considerada como fundadora de uma geografia fenomenológica. Em suas palavras, a Geografia inaugurada pela ciência moderna, descritiva, baseada em preceitos positivistas, pode se enquadrar no que ele chamou de “espaço geométrico”.

A geometria opera sobre um espaço abstrato, vazio de todo conteúdo, disponível para todas as combinações. O espaço geográfico tem um horizonte, uma modelagem, cor, densidade. Ele é sólido, líquido ou aéreo, largo ou estreito: ele imita e resiste. A geografia, segundo etimologia, a “descrição” da Terra; mais rigorosamente, o termo grego sugere que a Terra é um *texto* a decifrar, que o desenho da costa, os recortes das montanhas, as sinuosidades dos rios, formam os signos desse texto (DARDEL, 2011, p. 2).

Como dito anteriormente, a geografia não se expressa apenas pela sua forma física passível de ser traduzida em palavras ditas e escritas. “Na fronteira entre mundo material, onde se insere a atividade humana, e o mundo imaginário, abrindo seu conteúdo simbólico à liberdade do espírito, nós encontramos aqui uma geografia interior, primitiva [...]” (DARDEL, 2011, p. 4). Há conjuntos de representações que fogem às explicações baseadas nos métodos positivistas. Existe um conteúdo interativo, sensível, que confere ao espaço geográfico não apenas sua materialidade, e sim, o despertar de sensações às pessoas que o qualificam a partir de suas próprias experiências e emoções. Em outras palavras, “a geografia não implica somente no reconhecimento da realidade em sua materialidade, ela se conquista como técnica de irrealização, sobre a própria realidade” (DARDEL, 2011, p. 5).

Se a geografia oferece à imaginação à sensibilidade, até em seus voos mais livres, o socorro de suas evocações terrestres, carregadas de valores terrestres (*terriennes*), marinhos ou atmosféricos, também, sempre espontaneamente, a experiência geográfica, tão profunda e tão simples, convida o homem a dar à realidade geográfica um tipo de animação e de fisionomia em que ele relê sua experiência humana, interior ou social (DARDEL, 2011, p. 6).

Dessa maneira, o espaço geográfico não é uma coisa em si mesmo. Fora da experiência humana do espaço não há espaço, não há geografia. A Geografia se constitui somente a partir da relação entre a sociedade e a natureza, entre esse espaço material visível e percebido, “ele

não e nem uma coisa nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas” (SANTOS, 2012, p. 27).

Como resultado da própria cultura, dos sistemas econômicos adotados pelas mais variadas populações, pela relação entre as determinações que a natureza impõe enquanto obstáculos a serem transpostos e diversas outras relações inerentes no processo de constituição do espaço, este se recria, se mostra como resultado das interações humanas e proporciona ambiente material e simbólico para que a vida humana aconteça e se constitua.

Dessa maneira, à medida que a sociedade se desenvolve, desenvolve-se com ela dispositivos relacionais, mecanismos de regulação social que interferem na ordem de funcionamento do mundo das coisas e na ordem do funcionamento das criações mentais, das percepções, do desenvolvimento de um comportamento humano, capaz de se adaptar às constantes transformações da natureza e sociedade, de forma recíproca, enquanto condicionantes e condicionados, enquanto passivos e ativos. Em uma dança dotada de passos desordenados, a sociedade humana se ordena em compreender suas mais profundas formas de viver, de se relacionar e de agir. O espaço geográfico nada mais é do que todo esse conteúdo material e imaterial, capaz de constituir sujeitos, significar o mundo das coisas e despertar as mais variadas sensações no dia a dia.

Sendo assim, tal espaço é criado e recriado a todo momento. Entretanto, cabe lembrar que ao longo do desenvolvimento da sociedade, surgiram instituições com a tarefa de regulação da atividade humana. Sem sombra de dúvidas, o surgimento do sistema capitalista é a manifestação mais recente da grande alteração das relações humanas. Ao surgir (embora não possua uma data específica, se caracteriza pelo conjunto de transformações econômicas oriundas da expansão econômica desde o século XII), as relações sociais se alteraram de forma substancial, dando origem à uma lógica relacional entre pessoas baseada na compra e na venda de mercadorias.

A Geografia Humanista se estruturou em um período em que a Geografia Teorética e Quantitativa estava tomando força na busca de racionalizar, a partir de cálculos matemáticos e de seus modelos, análises para as dinâmicas da sociedade e as dinâmicas da natureza. Preocupados com uma geografia sensível, baseada no interesse que a sociedade apreende o ambiente em que se relaciona, a Humanista surge como proposta reativa ao peso que as teorias quantitativas aferiam aos processos naturais e sociais.

Humanismo, conforme Tuan preconizava em 1976, refere-se a uma tentativa de análise das ações e produtos da espécie humana a partir de uma visão que amplia a perspectiva científica cartesiana, incorporando os estudos das humanidades na leitura abrangente de temas geográficos (HOLZER, 2008, p. 1).

Vale destacar que a geografia teorética e quantitativa foi amplamente difundida devido à Segunda Guerra Mundial, em que técnicas analíticas, baseadas a partir de métodos matemáticos, eram necessárias para que a compreensão dos territórios contribuísse para o sucesso das batalhas no período da guerra. Outro fator que contribuiu para o surgimento da Geografia Humanista foi a insatisfação de pesquisadores com métodos analíticos que desconsideravam a análise subjetiva da sociedade.

Os jovens, naquele momento, não estavam interessados em uma geografia operacional e não acreditavam em leis mecanicistas ou em modelos de mundo. Seu interesse era pelos valores humanos, a estética e um novo estilo de vida. No caso da geografia, dizia Parsons, o cientificismo e o economicismo que a dominavam eliminaram os valores morais e a subjetividade humana (HOLZER, 2008, p. 4).

Seria, portanto, a necessidade de metodologias investigativas que fossem capazes de proporcionar valores baseados em “aproximações humanísticas”.

Falar em uma Geografia Humanista para a sala de aula, para o ensino e aprendizagem da geografia, deve levar em consideração aspectos que consigam compreender o sujeito e seus afetos também como fontes impulsionadoras da produção do espaço geográfico. Seria o fato de possuímos outras formas de compreender o espaço geográfico de maneira a considerar a percepção, as atitudes e os valores nesse ato analítico.

(1) como os seres humanos, em geral, percebem e estruturam seu mundo. [...]; (2) percepção e atitude ambientais como uma dimensão da cultura ou da interação entre cultura e meio ambiente. [...] (3) tentativas para inferir atitudes e valores ambientais com auxílio de pesquisas, questionários e testes psicológicos; (4) mudança na avaliação ambiental, como parte do estudo da história das ideias ou da história da cultura; (5) O significado e a história de ambientes como cidade, o subúrbio, o campo e o selvagem (TUAN, 2012, p. 16).

O contexto atual, da modernidade acelerada, reduz a percepção do espaço e nos causa a impressão de uma aceleração do tempo. O fluxo dos objetos, das informações, da mercadoria, assume velocidades cada vez mais rápidas e estruturas explicativas cada vez menos rígidas. Nos

efeitos da globalização, podemos perceber que as informações circulam na sociedade com instituições e métricas cada vez menores no que tange a avaliação, classificação e internalização dessas informações. A educação possui uma função fundamental no sentido de decodificar essas informações e lhes atribuir sentido na vida cotidiana da sociedade humana.

A Geografia é uma disciplina escolar privilegiada, pois suas capacidades de desenvolvimento humano são ímpares. Em primeiro momento, o ensino de Geografia pode despertar o senso de localização das pessoas. Para que se possa habitar, transitar, se direcionar no espaço geográfico, é necessário uma direção, uma orientação.

A ideia de localização vai se tornando mais precisa para as crianças à medida que elas vão crescendo, sua atenção vai se ampliando das partes específicas ou das pessoas para um ambiente espacial cada vez mais amplo. O horizonte geográfico de uma criança expande à medida que ela cresce, mas não necessariamente passo a passo em direção à escala maior; pode passar da cidade para a nação, saltando a região. Tudo indica que as crianças estreitam laços emocionais com lugares que são feitos na escala delas (TUAN, 2013, p. 32).

Essa direção e orientação são talhados pela cultura. Os processos perceptivos dos sujeitos são desenvolvidos e mediados pela linguagem. No momento em que a criança se insere no campo da cultura, sua atenção se modifica. Os seres humanos recebem uma grande quantidade de estímulos, os selecionam e o restante passa a ser ignorado. A seleção das informações, necessárias à manutenção e controle sobre esse conjunto de informações, pode ser chamada de atenção. Se não houvesse essa seletividade, a quantidade de informações não selecionadas seria tão grande e desorganizada que as atividades humanas não seriam possíveis (LURIA, 2006).

Nesse contexto, o professor é aquele que apresenta essas orientações e direções. Demonstra à criança o valor e necessidade de nomear os processos e orientações espaciais, afinal, a Geografia é responsável pela promoção do desenvolvimento da cidadania dos estudantes. Conforme afirma Cavalcanti (1998):

O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais (CAVALCANTI, 1998, p. 11)

A Geografia é responsável pela contribuição, junto a estudantes, na percepção e compreensão das dinâmicas espaciais, onde possa se perceber como sujeito e promotor da produção do espaço geográfico. Em outras palavras, seria destacar sua ação perante a uma função de exercício da cidadania.

Alguns problemas podem ser destacados para o ensino de Geografia. O que nos interessa é demonstrar de que maneira os estudantes se veem cada vez menos interessados pela Geografia e porque ficam cada vez mais difíceis de trabalhar em sala de aula. O primeiro deles seria o aspecto enciclopédico na transmissão da Geografia.

Há um processo de despolitização do ensino de Geografia em que não são debatidos os problemas sociais e políticos em sala de aula. Diante dos levantamentos feitos em sala de aula via questionário e entrevistas, levantamos ao menos quatro principais razões para o desinteresse ao ensino de Geografia.

O primeiro deles não estaria diretamente relacionado ao ensino de Geografia e sim ao processo de ensino em geral. As crianças entrevistadas afirmaram que não se interessam pelas aulas de Geografia da mesma maneira como não se interessam pelas outras disciplinas. Dentre os principais fatores que fazem com que os estudantes se sintam desinteressados pelo estudo e, consequentemente pela Geografia, seria a forma de apresentação das aulas.

De acordo com os questionários analisados¹, percebemos que os estudantes reclamaram muito em relação à maneira como as aulas são apresentadas. Segundo os estudantes, professores transmitem os conteúdos de forma monótona e repetitiva. Isso nos leva a refletir sobre um dos elementos do fazer em sala de aula que está relacionado à didática. Segundo Cavalcanti (2012), a Geografia Escolar pode ser dividida de três maneiras: a geografia acadêmica, didatizada e de tradição prática. Em relação à didática, os professores devem estar atentos à experiência vivida dos estudantes de maneira a “aproximar” a experiência cotidiana dos estudantes com o conteúdo ministrado em sala de aula. Essa habilidade deve ser construída a partir de sua prática e com apoio de metodologias desenvolvidas ao longo do tempo no interior da academia, para facilitar o fazer pedagógico do ensino da Geografia, algo que seja significativo ao estudante em sala de aula.

¹ Como ferramenta analítica, foi realizado um questionário (Anexo A) junto aos estudantes para avaliação das principais motivações que os levavam a estudarem, manterem suas condutas em sala de aula e realizarem as atividades. Ao todo foram aplicados 180 questionários a partir de perguntas fechadas e 12 entrevistas diretas de forma semi-estruturada (Anexo B).

3.2 Experiências e Proposições Na Perspectiva de uma Educação Geográfica Afetiva e Ativa

Um dos principais pontos da minha atuação no que tange a maior participação dos estudantes em sala de aula, redução da indisciplina e a transmissão da Geografia de forma científica, foi a utilização do afeto como ponto de partida inicial.

Já são 10 anos de docência e os problemas que se apresentavam em sala de aula pareciam ser sempre os mesmos: a falta de comprometimento, a indisciplina e a falta de interesse pela disciplina. Ao longo do tempo, pude ir percebendo que as mais variadas metodologias possuíam caminhos específicos com objetivos finais estabelecidos. O que me movimentou a buscar essas outras formas de fazer relacionadas ao ensino de Geografia, foi a compreensão de que os estudantes não se sentiam envolvidos no processo educativo. As atribuições de autoridade que o professor possui em sala de aula, por vezes ofuscam leituras mais sensíveis da realidade objetiva que se apresenta. Nesse sentido, iniciei um longo processo de investigação a partir da CNV e de minha própria prática.

Afetado pelas práticas de construções coletivas – fruto de meu envolvimento com movimentos sociais – resolvi começar a aplicar, de forma demasiada, ferramentas que pudessem enriquecer o ensino de Geografia e me estimular a reconectar com o processo de ensino e aprendizagem.

Essa trajetória teve início em 2015. Nesse ano, trabalhei em uma escola de periferia chamada Roseli Piotto Roehrig. A escola se localizava na Zona Norte da cidade, bairro conhecido popularmente como o bairro dos trabalhadores da cidade de Londrina. No ano de 2015, segundo o Mapa do Crime (sistema de geoprocessamento de dados e informações sobre a criminalidade no Estado), a Zona norte, conhecida como Cinco Conjuntos, era a região com classificação de risco 05 em termos de criminalidade.

A escola Roseli Piotto é uma das escolas que atende a população dessa região. No ano de 2015, segundo dados do IDEB, a escola ocupava o último lugar com pontuação de 3,2. Esses dados acabaram por se refletir em sala de aula. Me lembro que trabalhei para turmas do 6º, 8º e 9º ano do ensino fundamental. Dentre as maiores dificuldades que eu encontrava em sala de aula, cito: dificuldade de leitura e escrita (consequentemente dificuldade de concentração); dificuldade em atenção voluntária e conduta; dificuldade em compreensão de alguns conceitos básicos da geografia; não cumprimento dos combinados e normas da escola e professores;

violência física e verbal em alta quantidade; indisciplina; falta de apoio de familiares; falta de pedagogos e funcionários.

Esses fatores começaram a me chamar atenção, pois a indagação que me fazia era a seguinte: “será que eu não sei dar aula?” Acredito que turmas “difíceis” despertam nos professores ao menos duas possibilidades de reação. A primeira seria a desistência. É muito comum em sala de professores, ouvirmos a clássica medida de “passar tudo no quadro” para que seja despertada a sensação de “meu conteúdo está dado”. Entretanto, isso não alimenta nem os estudantes, nem os professores de satisfação perante o ofício desempenhado. Essa atitude de desistência, posso afirmar que passa, de tempos em tempos, pelo imaginário dos professores.

Cada profissional possui suas próprias capacidades físicas, emocionais, afetivas, seus próprios recursos, ferramentas, instrumentos, para lidar com a tarefa (por vezes quase impossível) de lecionar, de dar aula de forma que traga conteúdos significativos para a vida do estudante. Essa desistência não apenas demonstra traços da falência da educação pública em proporcionar instrumentos necessários para o fazer cotidiano dos professores, como também obriga esses mesmos profissionais a buscarem seus caminhos para que essas conciliações possam ser feitas e o trabalho docente seja suportado e realizado.

Dejours (1992), ao estudar a maneira como trabalhadores criam estratégias para suportar seus sofrimentos oriundos do mundo do trabalho, percebe que os trabalhadores passam a construir diferentes estratégias coletivas para que seja suportado o ato de fazer cotidiano no mundo do trabalho. À medida que o trabalhador sofre, cria mecanismos para exercício de sua liberdade na criação de sistemas defensivos, individuais e coletivos para que não adoeçam. Para isso, Dejours apresenta o conceito de *normalidade*. A normalidade seria a capacidade de estabilizar as inferências do sofrimento, a manifestação da doença e lutar contra os constrangimentos patogênicos do trabalho de maneira a garantir que o trabalhador continue ali em seu ofício diário.

Frente a isso, afirmo que a busca de metodologias para minhas aulas foi uma estratégia defensiva para um não adoecimento. O conceito de normalidade é central na teoria de Dejours, pois torna o sofrimento e a defesa como um par conceitual que não pode ser dissociado.

as estratégias de defesa têm em comum a propriedade de prejudicar a simbolização do "trabalhar" efetivo, pois a denegação do sofrimento leva a um embotamento intencional, mesmo que inconsciente, da atividade de pensar e, portanto, da capacidade de simbolização. A negação da percepção da realidade traz consigo um enfraquecimento da capacidade de pensar (DEJOURS, 2008, p. 91).

A trajetória de entendimento de que essa atitude foi uma estratégia de defesa não ocorreu de forma rápida, tampouco dada. Foi construída a partir de um ímpeto, pela busca de explicações das razões para minhas aulas não atingirem os objetivos propostos. Por diversas vezes, voltava para casa aos prantos por não compreender de que maneira trabalhar e como fazer com que os estudantes, ao menos, se “comportassem” em sala de aula. Foi a partir desses variados momentos que comecei a me dedicar a compreender melhor qual era o funcionamento consciente e inconsciente desses estudantes, bem como o quanto a minha prática estava defasada.

Percebi que, de alguma maneira, estar em sala de aula era uma vontade de não estar. O trabalho repetitivo começou a se instalar, os quadros começaram a se tornar o principal recurso didático e acabei aderindo à estratégia defensiva dos colegas professores: encha o quadro de palavras, ao menos os estudantes estarão copiando, não darão trabalho com indisciplina e o seu conteúdo será dado. Mas, esse processo repetitivo acelerado retira a capacidade reflexiva do processo de mudança. Até porque, as saídas para práticas educativas se localizam não apenas nas experiências do professor, e sim nas consultas ao que a ciência tem desenvolvido em relação a isso.

Martins (2009) ressalta que o aumento do ritmo de trabalho aliado à prática da autoaceleração, que é caracterizada pelo aumento progressivo do ritmo de trabalho concomitante à progressiva redução do tempo no desempenho das tarefas, pode ser compreendido como uma estratégia coletiva de defesa: como uma forma de inibir o pensamento reflexivo, dissociando a vivência de sofrimento (MEDEIROS *et al.*, 2017, p. 8).

É nesse ponto que entramos na segunda saída para enfrentamento de turmas difíceis: o ajustamento do fazer docente para que possa ser alcançado um mínimo possível dentro da gama de objetivos que o professor traça para sua maneira de transmissão dos conteúdos. Comecei a pesquisar por propostas metodológicas que pudessem atrair a atenção desses estudantes de forma mais lúdica.

Vale destacar que era meu primeiro ano enquanto funcionário público concursado. A imaturidade e o sonho de poder lecionar boas aulas ainda pairavam em meu imaginário. A experiência acadêmica me proporcionou recursos para que pudesse buscar instrumentos e metodologias capazes de atender essa demanda que se apresentava.

Nesse primeiro ano, foram 12 sequências de aulas que criei, com diferentes metodologias, diferentes instrumentos, mas nada atendeu às minhas expectativas. Próximo ao final de ano, a frustração e a angústia estavam mais presentes que nunca. Mesmo procurando por ferramentas e instrumentais teóricos, a impressão que tive era de que as coisas não iam bem ou, ainda, que a educação pública de periferia era uma grande enganação.

O materialismo histórico dialético – método que eu usara por tanto tempo nos períodos de pesquisa na academia – não me dava instrumentais. Me dava teorias, entendimentos, categorias de análise, mas aquilo que eu precisava de fato parecia que não encontrava. Foi nesse momento que caminhei junto à proposta de um **Ensino de Geografia Afetivo e Ativo (EGAA)**. O primeiro passo, ao refletir sobre o processo, foi a construção de uma identificação com algo que estava além. Além daquilo que minha identidade me forjara até aquele momento. Seria o início de uma fragmentação do Eu para compreensão de desejos inconsciente na ordem do sujeito.

Essa percepção se mostra com clareza agora, mas na época havia duas saídas. Se acomodar e reconhecer que era uma “batalha perdida”, se docilizar e ao mesmo tempo ceder para o que não era mais possível de ser feito; ou lutar para transformar algo que estivesse dentro do meu próprio processo identificatório, de mim mesmo e dos estudantes, em busca de encontrar soluções passíveis de transformar o meu fazer docente visando meus resultados (ou as expectativas de aprendizagem para a idade/série em questão).

O ano de 2015 foi o ano do atravessamento de várias outras questões. Foi nesse ano, dentro dessa turbulência de expectativas não atendidas, que iniciei meu tratamento psicanalítico. O encontro com a Psicanálise possibilitou uma leitura de mundo, de Geografia, de realidade, de ilusão, de estudante que revolucionou o campo simbólico da minha prática como ser no mundo e como ser professor. A escolha pelos óculos da psicanálise juntamente com a Geografia Crítica e Humanista, foram ajustes de percurso necessários que fizeram nascer uma outra forma de lecionar a disciplina de Geografia.

Tal escolha não poderia ser de outra forma, pois se é verdade que a psicanálise pensa os processos de constituição de laços sociais a partir de dinâmicas de identificação, se é fato que não é possível haver laço social sem alguma forma de identificação, já que a identificação visa explicar a dimensão produtiva do poder, ou seja, a maneira com que o poder produz a vida psíquica, mobiliza afetos e demandas de amor, constituindo os sujeitos aos quais ele se relaciona, então será a tematização da transferência que pode nos abrir as portas à compreensão dos modos de abandono da dominação (SAFATLE, 2017, p. 211).

Da citação acima, podemos afirmar se tratar do surgimento da presente proposta de intervenção. O início de tudo se deu a partir de uma mobilização que se realizou por meio de outras formas de identificação. Aquele professor jovem, com pouca ou nenhuma experiência, havia se identificado apenas com a condição imaginária do fazer docente. Haveria, agora, a necessidade de restituição da ordem simbólica desse sujeito para que pudesse ser enfrentado o real de maneira a encarar a sociedade tal como ela realmente é.

Posso afirmar, portanto, que para a construção de uma Geografia Afetiva e Ativa é necessário que o professor esteja disposto a se fragmentar enquanto sujeito para ir ao encontro de sinais de seu desejo. É uma tarefa árdua, exaustiva e desgastante, mas permite que o professor se coloque não mais como agente de produção de um conhecimento imaginário; e sim como promotor de uma diversidade de relações que seguem como destino o desocultamento de inverdades à luz da elucidação da realidade objetiva. Isso é extremamente geográfico!

Ao final ainda desse ano, de 2015, entrei em contato com uma outra proposta interventiva que seria a Comunicação Não Violenta. Por mais que, num primeiro momento a CNV tenha se apresentado de maneira instrumentalista, deixei de lado as primeiras impressões negativas sobre essa metodologia de comunicação e comecei a me interessar por esse estudo. De alguma maneira isso me instigou a começar a praticar em sala de aula as proposições estabelecidas pela CNV.

O ano de 2015 foi extremamente desgastante. Sem perspectivas de futuro enquanto um “bom professor”, me recordo que havia uma quantidade de esperança alimentada por essas experiências e possibilidades de intervenção do que estaria por vir. No meio do percurso, fiz algumas formações de palhaçaria, teatro e até mesmo de CNV. Posso afirmar que o nascimento das primeiras experiências da EGGA se deu, de fato, no ano de 2016 – e vêm sendo desenvolvidas até os dias atuais. Em 2016 tive os primeiros contatos com a chamada (e aclamada) Metodologia Ativa. Foi em uma disciplina com a Professora Jeani Delgado Paschoal Moura (minha atual orientadora), que a capacidade inventiva da educação começou a se mostrar como uma possibilidade real.

Adiante, demonstro como a construção do EGGA está se dando e como se deu nas primeiras tentativas de formulação. Processo que acredito estar dando resultado, uma vez que a partir dos dados analisados, observamos a produção de uma Geografia mais atrativa e significativa para os estudantes.

3.3 Processo de Identificação e Habitar o Vazio da Autoridade

A sala de aula é um lugar. É um lugar, mas também um território. Não só a sala de aula é um lugar como a escola é um lugar, assim como é um território. Como objeto da geografia, o espaço carrega consigo um conjunto animado de processos não estáticos que promovem as mais variadas apreensões desse mesmo espaço geográfico. Como a proposta de nosso trabalho consiste na utilização de conceitos de base humanista, acreditamos que o ambiente onde a criança habita é carregado por relações afetivas e emocionais. Isso, pois, constitui o espaço geográfico como um lugar carregado de significados.

a noção de espaço envolve um complexo de idéias. A percepção visual, o tato, o movimento e o pensamento se combinam para dar-nos o nosso sentido característico de espaço, possibilitando a capacidade para reconhecer e estruturar a disposição dos objetos [...] a Geografia Humanística, a integração espacial faz-se mais pela dimensão afetiva que pela métrica. Estar junto, estar próximo, não significa a proximidade física, mas o relacionamento afetivo com outra pessoa ou com outro lugar (CHRISTOFOLETTI, 1985, p. 230).

Milton Santos expressa o lugar como um cotidiano. Na troca das relações que as pessoas realizam entre si e com os elementos espaciais, ele afirma que:

um cotidiano entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1996, p. 322).

O lugar é a base para a experiência humana, é a dimensão capaz de proporcionar e criar acontecimentos da vida das pessoas. Ele pode assumir as mais variadas escalas e contemplar dimensões vividas pelos sujeitos em suas mais variadas formas. Nesse sentido, o espaço vivido é aquele que compreende não apenas a manifestação física, material, objetiva do espaço geográfico. Holzer (1999, p. 33) afirma que o conceito de espaço vivido pode ser considerado o mesmo que lugar. Em outras palavras, o estudo dos lugares possui como possibilidade a inserção das percepções, das ideias, dos sentimentos enquanto possibilidade analítica.

A Geografia Humanista prioriza o estudo da singularidade e da individualidade sem desconsiderar a teia de complexidade que o espaço possui. Cabe ao pesquisador recortar qual

dimensão deseja analisar para compreender a temática a ser estudada. Em nosso caso, escolhemos a sala de aula como o lugar a ser analisado e sua complexidade para responder, nesse primeiro momento, como cativar esse estudante a se interessar pela Geografia. Para tanto, partimos do pressuposto de que o estudante se identifica de alguma maneira com aquilo que está sendo apresentado em sala de aula. O que mobiliza a sua atenção voluntária a buscar as compreensões sobre as mais variadas disciplinas, passa por um processo de identificação: seja ela pelo professor, a maneira como a sala, seus colegas, as disciplinas, seja pela importância que esse estudante atribui ao ensino, entre outros.

Não há um consenso do que faz o estudante querer aprender. O que nos chama atenção enquanto proposição metodológica é **como desenvolver esse processo de identificação** junto às aulas de Geografia, de maneira a engajar esse estudante no processo de ensino e aprendizagem. A valorização das capacidades individuais desses estudantes se apresentou como interessante caminho para o início do desenvolvimento da EGAA. Partiu da utilização de valores que a Geografia Humanista legou, a exemplo: alteridade, valorização do outro, diversidade, diferença, respeito mútuo. O sentimento central de nossa proposta é o afeto positivo das relações, pelo qual se busca compreender as diferentes subjetividades, mostrando como uns, geograficamente, afetam e são afetados pelos outros. Mas, para isso, o primeiro passo consiste em destituir o lugar de autoridade de sala de aula e estimular a participação coletiva desses estudantes.

As relações humanas são atravessadas por suas construções de realidade. O elo intermediador desse processo é a **experiência**.

[...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experenciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimentos e pensamento (TUAN, 2013, p. 18).

Para Tuan (2003), a experiência pode possuir dois aspectos: negativos e positivos. Para que a experiência possua um sentido ativo, positivo, fora de sua negatividade, é necessário aventurar-se no desconhecido, no ilusório, no incerto. O que constitui a capacidade de experenciar seria a memória e a intuição, impactos sensoriais no fluxo da experiência. Há um caminho percorrido a partir da experiência que permite que a realidade seja construída. Entretanto, por meio de nossos sentidos, conseguimos perceber que aquilo que se revela enquanto sentido possui uma educação mental.

É a partir de nossos sentidos que configuramos uma relação de sentimentos pelo espaço geográfico – especificamente os sentidos da cinestesia, visão e tato.

O espaço é experienciado quando há lugar para se mover. Ainda mais, mudando de um lugar para outro a pessoa adquire um sentido de direção. Para frente, para trás e para os lados são direcionados pela experiência, isto é, conhecidos subconscientemente no ato de movimentar-se. **O espaço assume uma organização coordenada rudimentar centrada no eu, que se move e se direciona** (TUAN, 2013, p. 21. Grifo nosso).

Os sentidos isolados não podem proporcionar uma apreensão da realidade exterior habitada pelos objetos. É a sua combinação, das faculdades espacializantes, da visão e do tato, esses sentidos essencialmente não distanciadores enriquecem muito nossa apreensão do caráter espacial e geométrico do mundo (TUAN, 2013, p. 24).

Há, portanto, espaços que são interpretados, que dependem do poder da mente de extrapolar muito além dos dados percebidos. Destes, três tipos são tidos como principais, o **espaço mítico, pragmático, abstrato ou teórico**.

Espaço mítico e pragmático – espaço geométrico, passível de abstração a partir de ordenação mental, com descrição e valoração qualitativa. Se dá pela experiência necessária em dado momento. Espaço pragmático se difere do mítico pois está mais ligado a relações das atividades econômicas.

Os homens não apenas discriminam padrões geométricos na natureza e criam espaços abstratos na mente, como também procuram materializar seus sentimentos, imagens e pensamentos. O resultado é o espaço escultural e arquitetural e, em grande escala, a cidade planejada. Aqui o progresso vai desde sentimentos rudimentares pelo espaço e fugazes discernimentos na natureza até a sua concretização material e pública (TUAN, 2013, p. 28).

O que dá valor ao espaço é o lugar.

Um objeto ou lugar atinge realidade concreta quando nossa experiência com ele é total, isto é, mediante todos os sentidos, como também com a mente ativa e reflexiva. Quando residimos por muito tempo em determinado lugar podemos conhecê-lo intimamente, porém, a sua imagem pode não ser tão nítida, a menos que possamos também vê-lo de fora e pensamos em nossa experiência. A outro lugar, pode faltar o peso da realidade porque o conhecemos apenas de fora – através dos olhos de turistas e de guias turísticos (TUAN, 2013, p. 29).

Desse modo, o primeiro passo seria proporcionar uma outra forma de experienciar a sala de aula. O caminho escolhido foi o de criar uma metodologia em que os estudantes pudessem participar da maior quantidade de tomadas de decisões que fossem realizadas em sala de aula. Nesse sentido, optamos por criar um mecanismo em que os estudantes participariam do processo pedagógico do ensino de Geografia. Para o início do processo EGAA foram utilizadas 4 aulas de duração de 50 minutos cada.

1. Colocar no quadro todas as aulas que serão ministradas no bimestre/trimestre. É importante que os estudantes possam perceber a quantidade de aulas que serão ministradas;
2. Debater com os estudantes as principais maneiras com que essas aulas deverão ser ministradas;
3. Estabelecer juntamente com os estudantes um conjunto de valores e condutas a serem realizadas em sala de aula;
4. Estabelecimento de combinados para o cumprimento dos mesmos.

Com base nos levantamentos realizados ao longo da pesquisa, um dos principais aspectos que levam os estudantes a se distraírem durante as aulas são aulas monótonas e sem estímulos. A partir do momento que se cria uma plataforma de ação, que traga pertencimento ao estudante no processo de desenvolvimento das aulas, o estudante se torna ativo no processo. Esse primeiro momento chamo de **Planejamento das aulas**.

3.3.1 Aulas

Ao contrário do que comumente se utiliza em sala de aula, que são os contratos pedagógicos, o estabelecimento de combinados consiste na criação coletiva, juntamente com os estudantes, daquilo que queremos e daquilo que podemos.

1º Passo - Primeira Aula:

Na primeira aula, criamos, com apoio dos estudantes, um panorama geral das aulas que seriam ministradas ao longo do período (bimestre ou trimestre).

2º Passo – Segunda Aula:

Na segunda aula, expomos as possibilidades de aula que poderiam ser feitas ao longo do período.

Como forma de problematização, utilizamos as seguintes frases de comando:

“Pessoal, quais tipos de aulas vocês mais gostam?”

“Galera, de que maneira as aulas poderiam ficar mais gostosas para vocês?”

“Gente, o que de diferente podemos tentar para deixar as aulas mais animadas?”

Ao longo dos anos, percebi que há ao menos 5 formas de lecionar uma aula que foram bem recebidas pelos estudantes:

1) Aula Expositiva – são aulas em que é exposto o conteúdo com utilização do quadro e giz e auxílio do livro didático. Essas aulas normalmente possuem como principal característica suas raízes na Geografia Tradicional. Servem como apresentação do conteúdo;

2) Aula Prática – as aulas práticas normalmente são aulas para realização de atividade ou de algum exercício que o professor desenvolva anteriormente e traga para os estudantes. A ideia é que essas aulas tenham atividades diferenciadas, de caráter lúdico, para que sejam atrativas para o estudante ao executá-las;

3) Aulas de Leitura – são aulas que visam maior prática da leitura e escrita. Normalmente essas aulas de leitura são acompanhadas de atividade específica sobre o que estará sendo lido. Sempre em paralelo com o conteúdo que está sendo ministrado em sala de aula de acordo com o planejamento prévio;

4) Aula fora da Sala de Aula – são aulas que podem ser consorciadas com aulas práticas ou de leitura. São aulas realizadas fora da sala de aula em que os estudantes possam utilizar o espaço físico da escola;

5) Aulas Audiovisuais – aulas em que algum filme, documentário, vídeo, possa ser exibido juntamente aos estudantes para que realizem a atividade proposta pelo professor.

3º Passo – Terceira Aula

Elencamos esses diferentes tipos de aula no quadro. Essas aulas foram preenchidas de acordo com o planejamento coletivo que foi feito em sala de aula (aquele primeiro quadro de todas as aulas do período). Nesse momento, estabelecemos o processo que é uma exigência mínima para o cumprimento da proposta didática. Para isso, deixamos claro o conteúdo mínimo que precisava para que houvesse bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem.

Em minha experiência, costumo deixar como exigência uma quantidade mínima de 5 aulas expositivas por mês. Essa quantidade de aulas é suficiente para que o processo de ensino e aprendizagem se estabeleça no planejamento da minha sequência didática. Contudo, vale destacar que essa construção é feita a partir de um diálogo com os estudantes e, em consenso,

eles mesmos decidem a maneira como querem construir suas semanas e seu processo educativo em relação ao formato das aulas que serão ministradas.

Esses primeiros combinados são capazes de permitir que os estudantes se vejam como participantes do processo, ativos no seu próprio processo. Na sequência, há combinados relacionados à conduta dos estudantes que precisam ser feitos para o bom andamento da proposta metodológica.

4º Passo – Quarta Aula

A amarração entre aquilo que é de interesse dos estudantes em relação às aulas, deve estar conectada com as expectativas que o professor deseja em sala de aula. Para isso, a consolidação dos combinados que mais tiveram êxitos foram aqueles que estavam relacionados a perda dos direitos (do modelo de aula escolhido) de acordo com as condutas que não estariam sendo respeitadas em sala de aula. Isso retira o papel de autoridade do professor em que, a partir do próprio juízo moral, cria punições e julgamentos e o transfere para os combinados estabelecidos entre os estudantes.

Essa maneira de agir é capaz de acentuar o aspecto de corresponsabilidade em relação ao andamento das aulas. Nesse sentido, alguns combinados costumam ser feitos entre os estudantes e os mais comuns ao longo desses anos, trabalhados em sala de aula, foram:

- Os estudantes deverão esperar o professor dentro da sala de aula, podem estar de pé e conversando na chegada do professor.
- Ao primeiro sinal de silêncio, os estudantes deverão se dirigir aos seus lugares de forma rápida.
- Ao se sentarem em suas cadeiras, deverão pegar seu caderno e seu livro de geografia.

Esse normalmente é o conteúdo mínimo de comportamento exigido nas aplicações da EGAA. O êxito dessas ações é constante devido ao componente da perda que os estudantes podem ter. Eles compreendem que são valorizados quando são consultados a respeito da maneira que desejam ter as aulas e até mesmo na forma como gostariam de ser tratados.

5º Passo – Quinta Aula

Na quinta aula, são construídos parâmetros gerais sobre outros combinados e benefícios que os estudantes desejam ter em sala de aula. Esse quinto momento está mais relacionado à distribuição espacial das carteiras e do direito de sair de sala para ir ao banheiro ou tomar água.

Essa quinta etapa deve ser usada após aproximadamente um mês de utilização da metodologia. O professor estará mais familiarizado com a proposta metodológica e terá maior capacidade de criar seus próprios combinados com os estudantes.

Em relação à conduta, alguns combinados devem ser feitos junto aos estudantes. Na pesquisa feita, estudantes costumam reclamar de professores que não se dedicam a os ouvir no momento em que lhes é chamada atenção por algum comportamento inadequado. Nesse sentido, alguns combinados foram exitosos:

- O comando do silêncio é utilizado apenas uma vez, é necessário que todos atendam ao comando. Caso não aconteça, a comissão de mediação de conflitos irá atuar na situação;
- Os barulhos que incomodarem a sala de aula serão chamados atenção. Para que não haja arbitrariedade, a comissão de mediação analisa a situação;
- Serão permitidas duas chamadas de atenção por estudante, na terceira será feita ocorrência junto à pedagoga;
- Qualquer ato de violência, seja verbal ou física, inicialmente será debatido junto à comissão de mediação;
- Qualquer incômodo ou sensação que esteja atrapalhando a atenção deve ser comunicado ao professor.

Destaque para o último item. Sabemos que os estudantes passam por diversas situações no dia a dia. O espaço do diálogo é a principal característica para a sala de aula afetiva e ativa. Fica claro para os estudantes que se alguma situação individual estiver atrapalhando sua capacidade de concentração e atenção, esta deve ser esclarecida ao professor.

Esse é um dos principais combinados que levam o relacionamento entre professores e estudantes a outra dimensão, uma dimensão afetiva. Por vezes o estudante está com sono, fome, brigou com a mãe, teve um conflito com algum amigo, está passando por alguma questão emocional que atrapalha seu desempenho em sala de aula. Dialogar sobre essas variadas situações é um dos caminhos que podem despertar afetos positivos em sala de aula e melhorar a conduta de desempenho do estudante nesse espaço.

Esse primeiro conjunto de ações da EGGA é responsável por atribuir à sala de aula uma outra territorialidade, uma outra relação de poder em sala de aula. Essa outra territorialidade traz aspectos de pertencimento do estudante para a sala de aula, o faz refletir sobre sua prática e o coloca em posição de escolha: o que eu posso perder ao ter determinadas atitudes?

As crianças, pelo menos as do mundo ocidental, desenvolvem um profundo sentimento de propriedade. Elas tornam-se extremamente possessivas. Uma criança afirma que certos brinquedos são dela, que a cadeira perto da mãe é seu lugar e se apressa em defender o que o considera que lhe pertence. Entretanto, grande parte da luta da criança pela posse não é uma genuína afeição. Nasce da necessidade de garantir o seu próprio valor e de conseguir status entre os companheiros. Um objeto ou um canto do quarto, sem valor para a criança, em um momento de repente adquire valor, quando outra criança ameaça tomar posse. Uma vez que a criança readquire o controle absoluto, seu interesse pelo brinquedo ou lugar rapidamente acaba (TUAN, 2013, p. 47).

A possibilidade da perda de algo que promove o prazer leva a criança a refletir de forma mais aprofundada sobre sua conduta em sala de aula. Se a criança participa daquilo que ela sabe que gosta e o professor o oferece como possibilidade, haverá uma tentativa de manutenção daquela plataforma de ação.

A criança é movida pela pulsão, essa força física e subjetiva no caminho do prazer. Ao se deparar com situações conflituosas do dia a dia, ela percebe que as regras do mundo não permitem uma total realização de seu prazer. Ao se trabalhar esses limites com os estudantes, a partir de seus próprios interesses, podemos direcionar a atenção voluntária de maneira a regular suas condutas.

Sabemos que a criança vive em um mundo de adultos e se desenvolve em processo amplo e comunicativo com eles. Essa comunicação se dá a partir da fala, mas também da imitação e da potência afetiva dos lugares. No primeiro momento, a criança é passiva em seu processo comunicativo:

A mãe diz para a criança: "isto aqui é uma xícara!" e aponta o dedo para ela. A palavra e o gesto indicador da mãe distinguem incontinenti esse objeto dos demais, a criança fixa a xícara com o olhar e estende o braço para pegá-la. Neste caso, a atenção da criança continua a ter caráter involuntário e exteriormente determinado, com a única diferença de que aos fatores naturais do meio exterior incorporam-se os fatores da organização social do seu comportamento e o controle da atenção da criança por meio de um gesto indicador e da palavra. Neste caso, a organização da atenção *está dividida entre duas pessoas*: a mãe orienta a atenção e a criança se subordina ao seu gesto indicador e à palavra (LURIA, 1991, p. 25).

Ao passo que a criança se apropria da/pela linguagem, torna-se capaz de indicar sozinha os objetos e a nominá-los. A evolução da criança cria a capacidade de que sua orientação em direção aos objetos seja feita de forma autônoma.

Agora ela já é capaz de *deslocar com autonomia a sua atenção*, indicando esse ou aquele objeto com um gesto ou nomeando-o com a palavra correspondente. A organização da atenção, que antes estava dividida entre duas pessoas, a mãe e a criança, torna-se agora uma nova forma de *organização interior da atenção*, social pela -origem mas interiormente mediata pela estrutura. É esta etapa a que deve-se considerar *etapa do nascimento de uma nova forma de atenção arbitrária*, que não é uma forma de manifestação do "espírito livre" primariamente própria do homem mas um produto de um complexo desenvolvimento histórico-social (LURIA, 1991, p. 26).

À medida que a criança se desenvolve, a linguagem também se desenvolve e cria capacidade de direcionar a sua atenção àquele ou outro objeto. Nesse sentido, posso afirmar que a atenção voluntária se desenvolve, ela é aprendida. São os lugares que criam condições de afecção capazes de determinar o atendimento de determinadas pulsões como prazerosas ou desprazerosas. O EGAA se propõe a promover um lugar de escuta, um lugar de construção coletiva de valores e crenças, capaz de reduzir a escala de ação (geral) para a sala de aula (individual) de maneira que, aos poucos, possa ir criando mecanismos educativos responsáveis por transformar a capacidade de produzir o espaço geográfico e habitar o mundo baseados na fraternidade e na coletividade.

O primeiro passo desse processo seria destituir a relação e autoridade que o professor possui com a sala de aula. Lacan (1938) estava às voltas de compreender as maneiras como a queda do poder patriarcal poderiam trazer consequências para a configuração social da humanidade. Da mesma maneira que tal decomposição poderia “provocar tentativas regressivas e autoritárias de compensação social [...] também pode impulsionar a vida social à reconstrução de suas relações de incorporação” (SAFATLE, 2020, p. 20).

No processo de socialização, a dimensão consciente de Eu aparece sempre com dificuldade de compreender relações de alteridade e diferença. O outro é sempre uma ameaça. As leis sociais criam condições para que as relações possam se dar de forma estável e percorrer seu trajeto na história. Nesse sentido, Lacan demonstra a importância de buscar experimentar certo vazio do lugar do poder.

Tal mutação na estrutura de autoridade, sua aposta inicial parece caminhar em direção à possibilidade de constituição de laços afetivos a partir da identificação simbólica a um lugar vazio de poder, a uma identificação que preserva a distância em relação às projeções e duplicações do Eu (SAFATLE, 2020, p. 23).

O que leva a criança a querer aprender é a pulsão em saber. Essa pulsão é resultado da sublimação, ou seja, a criança transfere seus desejos de saber sexuais para os desejos de saber intelectual de conhecimento. Ações essas que são evidentes no ambiente escolar e só podem ocorrer se houver uma pessoa pronta para ensinar: o professor. Cabe ao professor saber direcionar essas diferentes pulsões que surgem em sala de aula para que o processo de ensino possa se realizar.

Existem semelhanças culturais entre as pessoas, pois a unidade de medida de avaliação do espaço é centrada no ser humano. “Em outras palavras, os princípios fundamentais da organização espacial encontram-se em dois tipos de fato: a postura e a estrutura do corpo humano e as relações (sejam próximas ou distantes) entre as pessoas” (TUAN, 2013, p. 49).

A palavra corpo carrega em si o entendimento do corpo como uma coisa, no espaço. “O corpo é uma coisa e está no espaço ou ocupa espaço. Ao contrário, quando usamos os termos ‘homem’ e ‘mundo’ não pensamos apenas no homem como um objeto no mundo, ocupando uma pequena parte de seu espaço, mas também no homem habitando o mundo, dirigindo-o e criando-o” (TUAN, 2013, p. 49).

O homem pela simples presença, impõe um esquema no espaço. Na maioria das vezes, ele não está consciente disso. Sente sua falta quando se acha perdido. Marca sua presença nas ocasiões rituais que elevam a vida acima do cotidiano e forçam-no a uma consciência de valores da vida, incluindo aquelas manifestadas no espaço. As culturas diferem bastante na elaboração dos esquemas espaciais. Em algumas culturas, eles são rudimentares, em outras podem se tornar uma moldura magnífica que integra quase todos os aspectos da vida (TUAN, 2013, p. 52).

Portanto, nos afetamos quando estamos em coletivo. A sala de aula pode promover outras formas de socialização destituídas de algumas formas de poder. Para isso, é necessário não apenas estabelecer os combinados e planejar as aulas, como também um outro arranjo espacial da sala de aula.

3.3.2 Distribuição Espacial da Sala De Aula

Para que se crie uma outra forma de se fazer em sala de aula, é necessário trabalhar no sentido de mudar a percepção do local onde se habita. Se o arranjo espacial dos lugares pode ser alterado, por que não fazê-lo? Estamos em um constante perceptivo e as experiências estão

distribuídas espacialmente. Experimentar é aprender, significa atuar sobre algo dado e criar a partir disso (TUAN, 2003).

Ao longo dos anos, uma das coisas que os estudantes mais gostavam de fazer eram atividades em grupo ou em duplas. Resolvi tentar e hoje é a principal forma de dar aulas de Geografia: em duplas. Esse arranjo territorial da sala de aula é mais um dos elementos que promovem corresponsabilidade entre os estudantes. Se querem aulas diferentes, devem assumir o compromisso de algumas condutas para que possam ter esses benefícios.

Esse processo de negociação não está pautado na chantagem ou na perda de direitos. Está pautado na construção coletiva de combinados que possam colocar ao sujeito sua parcela de responsabilidade. Percebi, ao longo do tempo, que para existir, de fato, metodologias ativas para a educação, seria necessário que os estudantes fossem ativos em outras dimensões da sala de aula. A saída para isso foi a tomada de decisões coletivas.

Quando questionados dentro do processo de problematização, sobre o que é que o estudante gostaria para as aulas de Geografia, muitas respostas foram no sentido de querer aulas em duplas, em grupos, etc. Nesse sentido, todas as aulas de Geografia que ministro, nas quais a EGAA é aplicada, são feitas em duplas. As primeiras tentativas para a sua realização foram bastante desastrosas pelos seguintes motivos: a) os estudantes normalmente pegavam suas carteiras e queriam juntar com os estudantes do outro lado da sala, fato que gerava muito barulho e muita demora; b) os estudantes demoravam muito tempo e gerava desgaste na relação; c) perdíamos muito tempo para organizar a sala no começo e no final do período, fato esse que nos levava a perder importantes minutos de aula para que as carteiras fossem organizadas de forma correta, atrapalhando, inclusive, a aula do próximo professor. Entretanto, percebi que essa distribuição espacial era uma importante ferramenta para explorar outras maneiras de vinculação entre a Geografia e os estudantes. Diante disso, desenvolvi uma solução para que os estudantes não levassem suas carteiras a outros lugares distantes. As carteiras são unidas e, portanto, os estudantes é que mudavam de lugares. Dessa maneira, o tempo de espera para organização da sala era otimizado.

A escolha das duplas também foi um fator importante. Os estudantes escolhem com quem querem sentar e o professor faz as mediações necessárias. Até o presente projeto, a principal intenção da livre escolha dos estudantes em sentar-se juntos, foi de controle da indisciplina. Percebi que os estudantes possuem os colegas com quem mais possuem intimidade e com quem gostam de conversar mais. Percebi que se os colocasse juntos, a intensidade de conversa diminuía, pois poderiam conversar mais próximos e, dessa maneira, mais baixo.

Outro fator que percebi ao permitir que as aulas fossem feitas dessa maneira, foi o processo de confiança dado ao professor e mais alegria em sala de aula, os estudantes se sentiam mais à vontade em realizar as atividades e os combinados estabelecidos eram cumpridos de forma mais exitosa.

3.3.3 Organização de uma Aula de 50 minutos

Para a organização do trabalho pedagógico, principalmente para uma sequência de aulas de 50 minutos, é importante o uso de um cronômetro para orientar os estudantes a juntarem as carteiras mais próximas, formando duplas, começando pelas laterais em direção ao meio, independentemente de onde sentarão. De início, orientações aos estudantes tais como, organizar as carteiras para depois escolher o lugar, servem como base para replicar em todas as aulas. Na sequência, os estudantes devem estabelecer quem irá se movimentar na sala para encontrar sua dupla e quais estudantes ficarão já sentados em seus lugares.

O professor dá o sinal e marca no cronômetro quanto tempo demoram para organizar a sala. Nas primeiras vezes isso será bastante dificultoso, por isso a repetição terá que ser feita várias vezes. As primeiras vezes demorarão entre 45 segundos a 1 minuto e 30 segundos. Após feita a organização inicial, orientar para desfazerem, também cronometrar. Nas primeiras vezes o tempo de espera será aproximado a 1 minuto. Repetir essa formação até o tempo de organização e desorganização ser de 20 a 30 segundos.

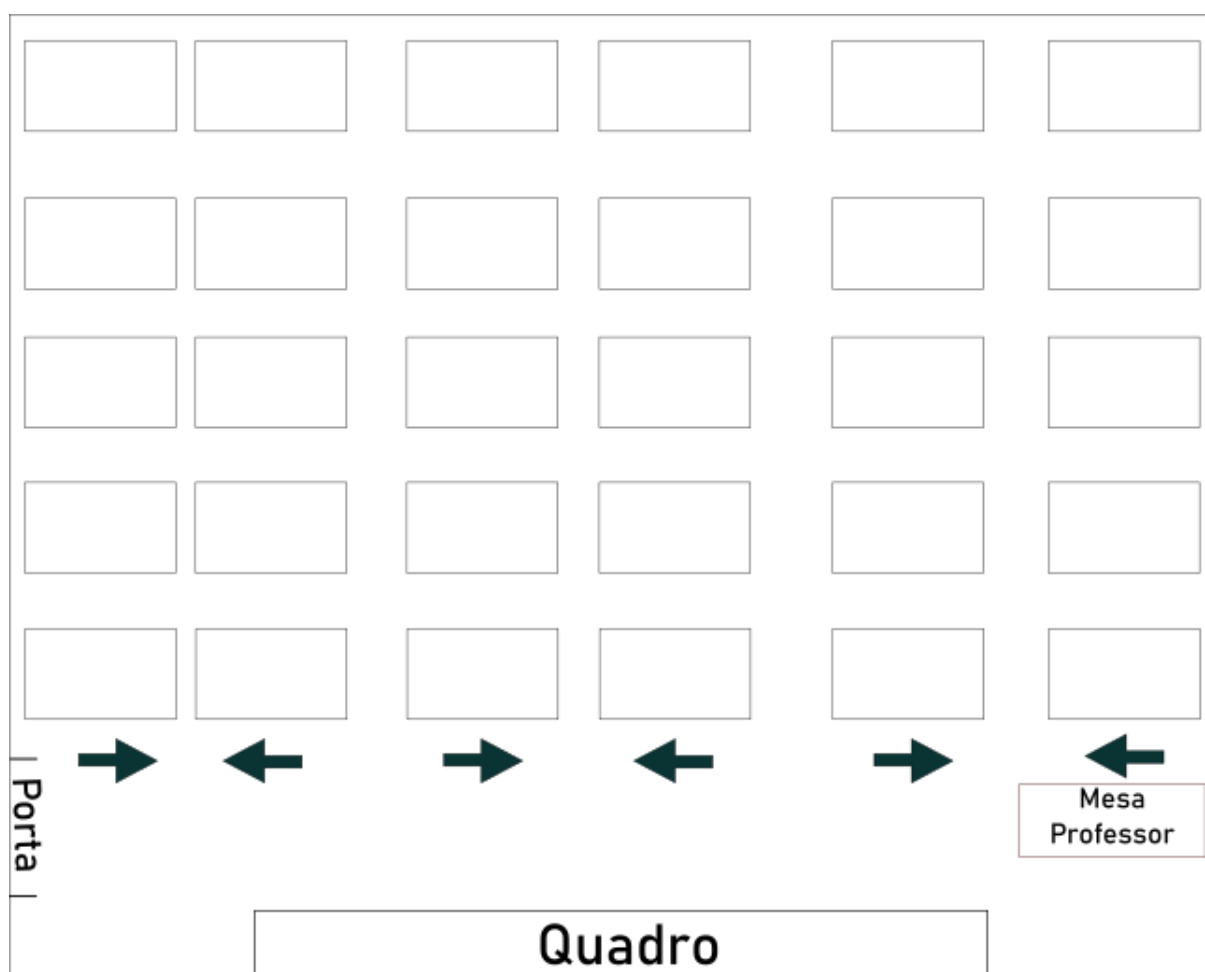
Para Haesbert (2006, p. 60), o território “pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural”. A sala de aula é um território, conforme dito anteriormente. Mas, esse território possui não apenas significado no seu sentido jurídico, da sua relação de poder. “Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação” (HAESBAERT, 2004, p. 4).

Para Tuan (2013), o indivíduo pode ter diferentes percepções do lugar onde vive, convive, se relaciona. Isso é determinado por alguns fatores, dentre eles, a maneira como se relaciona com esse ambiente, as regras de convivência, a própria experiência desenvolvida naquele lugar. A seu ver, as manifestações sentimentais nos lugares podem ser chamadas de Topofilia, demonstrando uma relação de afetividade. Em nossos estudos, verificamos que os

estudantes não gostam de estudar, em sua grande maioria, devido a falta de metodologias diferenciadas que proporcionam maior interação entre eles. Proporcionar uma sala de aula com organização espacial diferenciada despertou nos estudantes maior afetividade com a sala de aula.

Ao serem contempladas algumas vontades dos estudantes, os mesmos se sentiram mais à vontade para cumprir os combinados e atender às expectativas de aprendizagem problematizadas pelo professor. Podemos afirmar que quando as formas de alteridade se modificam em sala de aula e há a distribuição da autoridade, cria-se um processo de (re)territorialização. Assim, horizontalizar as tomadas de decisões, de maneira a construir um elo afetivo positivo junto aos estudantes, têm proporcionado ao longo do tempo melhorias na qualidade das aulas de Geografia.

Figura 4- Organização da Sala



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Nesse sentido, há uma diferença entre dominação e apropriação. A apropriação está relacionada ao “espaço-tempo vivido” que pode ser traduzido pelo lugar. O território imerso nessa relação de dominação/apropriação desdobra-se em um contínuo que vai da dominação político-econômica até a apropriação mais subjetiva “cultural-simbólica”.

Assim, o ponto crucial a ser enfatizado é aquele que se refere às relações sociais enquanto relações de poder – e como todas elas são, de algum modo, relações de poder, este se configura através de uma noção suficientemente ampla que compreende desde o “anti-poder” da violência até as formas mais sutis do poder simbólico (HAESBAERT, 2004, p. 6).

Portanto, todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados”. Esse processo de produção de significados pode ser traduzido pelas práticas culturais que nele são empreendidos. A mudança da lógica espacial da sala de aula, além de mudar o aspecto territorial muda a maneira de apreensão desse território, uma vez que a construção, mediada pela palavra e pelos combinados, promovem outra subjetividade.

Holzer (2003) indica que essa construção coletiva, essa forma de se relacionar uns com os outros, cria uma outra forma de se relacionar com o lugar, cria o que pode ser chamado de concepção do lugar a partir de sua intersubjetividade. Essa intersubjetividade é nomeada por Tuan (2003) de apinhamento. Há necessidade de expressar que a lógica alternativa de disposição da sala de aula pode promover o que Tuan (2013) chama de espaciosidade.

A organização da sala de aula em duplas, de forma diferente da tradicional, cria ao menos duas sensações interessantes: espaciosidade e apinhamento. “Espaciosidade está intimamente associada com a sensação de estar livre. Liberdade implica espaço; significa ter poder e espaço suficientes em que atuar. Estar livre tem diversos níveis de significado” (TUAN, 2013, p. 47).

O pacto estabelecido em sala de aula permite uma sensação maior de espaciosidade. A sala agrupada em duplas permite que o estudante perceba a amplitude dela somada à sensação de que algo que lhe fora feito enquanto vontade (de trabalhar em duplas) permite a sensação de coparticipação da gestão da sala de aula, fato esse que enseja a sensação de corresponsabilidade do processo educativo.

Mudar a sala de aula é se colocar em movimento e, o movimento permite a compreensão experiencial da espaciosidade.

O fundamental é a capacidade pra transcender a condição presente, e a forma mais simples que essa transcendência se manifesta é o poder básico de locomover-se. No ato de locomover-se, o espaço e seus atributos são experienciados diretamente. Uma pessoa imóvel terá dificuldade em dominar até as ideias elementares de espaço abstrato, porque tais ideias se desenvolvem com o movimento – com a experiência direta do espaço através do movimento (TUAN, 2013, p. 48).

O conceito de apinhamento por Tuan (2013) pode ser facilmente comparada à maneira como o Outro me afeta (sob a ótica da psicanálise). As relações humanas são atravessadas pela interferência desse Outro. Esse outro nos apinha, cria maneiras para que possamos nos fechar em nossa individualidade (ato narcísico para a psicanálise em que a ação de autopreservação da invasão do outro nos faz fecharmos em nossas individualidades) ou pode ser um ato de libertação para construção de uma outra subjetividade.

A companhia de seres humanos – mesmo de uma única pessoa – produz uma diminuição do espaço e ameaça à liberdade. À medida que as outras pessoas penetram no espaço a sensação de espaciosidade dá lugar a de apinhamento. E são as pessoas mesmo que nos apinham, elas mais que as coisas, podem restringir nossa liberdade e nos privar de espaço. Mas também podem ampliar nosso mundo. O coração e a mente se expandem na presença daqueles que admiramos e amamos. As coisas só têm esse poder a partir do momento que as pessoas dotam-nas com características animadas ou humanas. Já os seres humanos possuem naturalmente esse poder. Porém a sociedade pode privá-los disto. Os seres humanos podem ser tratados como objetos, de maneira que não sejam mais que estantes de livros (TUAN, 2013, p. 48).

Para que sejamos capazes de criar outras formas de subjetividade, baseadas na emancipação e na construção de sujeitos des-identificados com as figuras de autoridade, é necessário a decomposição dos lugares e de suas especificidades de poder. Há uma mudança necessária no comportamento dos sujeitos, ao mesmo tempo em que é tarefa do professor saber conduzir esse tipo de ação. Seria uma mudança na gramática das relações humanas em que devem ser “testadas” novas formas de relacionamento que destituem as relações de autoridade para a capacidade de empoderamento dos sujeitos sobre as próprias tomadas de decisão.

Veremos como o ato representa uma ruptura da gramatical, a mais difícil de todas, pois ruptura das relações saber/poder, ruptura com a concepção do que entendemos como poder em sua relação à dominação, em suas relações de

pertencimento e identidade, entre voluntário e involuntário, entre pessoa e ação. [...] há um devir revolucionário dos sujeitos que é o elemento decisivo para transformações globais. Para realmente agir preciso sair das redes de descrição do poder, invisibilizar-me diante dos dispositivos de visibilidade e determinação do poder social, explodir os nomes, decompor os lugares (SAFATLE, 2020, p. 31).

A proposta de uma outra relação e disposição espacial da maneira de se aprender em sala de aula sugere essa decomposição dos lugares. Não enquanto destruição, mas enquanto ressignificação do ambiente da sala de aula, como lugar afetivo que promova a Topofilia.

Ao consultarmos os estudantes e perceber ao longo desses anos a eficiência dessa forma de trabalhar em sala de aula, os ganhos pedagógicos foram imensos. Há uma participação cada vez maior entre os estudantes na sala de aula de Geografia, há um maior comprometimento com o próprio processo de ensino e aprendizagem, a sala de aula volta a ser divertida, volta a ser um espaço de segurança para manifestação de bons sentimentos, de boas ações e de boas relações. Ceder aos desejos dos estudantes não se configura como um perder, se configura como um ganhar. Ganhar respeito e reconhecimento à medida em que os mesmos buscam ser reconhecidos.

3.3.4 O Papel de cooperadores em sala de aula

Outro aspecto para que possa se realizar a EGAA é a coparticipação dos estudantes nas tarefas a serem desempenhadas em sala de aula. Ao longo do tempo, percebi que os estudantes queriam mais. Mais do que serem passivos em seu processo de aprendizagem, tinham a necessidade de se sentirem úteis no processo de ensino na sala de aula.

Para isso, resolvi criar mecanismos que os estudantes pudessem participar de forma mais ativa do processo de aprendizagem. Eis aqui, uma demonstração que as metodologias ativas para a educação não são, necessariamente, técnicas de estudo para compreensão de conteúdos. Metodologias ativas podem ser processos de empoderamento do estudante no processo cooperativo da sala de aula.

No início de cada mês são eleitos os cooperadores da sala de aula, normalmente um garoto e uma garota. Esses estudantes serão responsáveis por algumas funções específicas na sala de aula.

- Como o planejamento das aulas prevê algumas aulas que serão ministradas fora da sala de aula ou até mesmo com uso de recursos audiovisuais, esses

estudantes ficam responsáveis pelo agendamento e pela comunicação junto à coordenação pedagógica;

- No início de cada mês são eleitos os cooperadores, de forma cíclica mudam-se os cooperadores ao longo de todo ano.

O ano letivo possui aproximadamente 10 meses de duração. Nesse sentido, cerca de 20 estudantes são cooperadores ao longo de todo ano. Essa cooperação se mostrou eficiente e os estudantes se sentiram empoderados em verificar as atividades realizadas em sala de aula.

Nos primeiros anos de aplicação da metodologia, percebi que alguns estudantes ficavam de fora desse processo de cooperação. Foi quando resolvi criar o “grupo de mediação de conflitos” da sala de aula. Tal grupo foi inspirado na CNV e nos grupos de mediação de conflitos que estão sendo cada vez mais utilizados pelo poder judiciário. Ao passo que no primeiro momento são estabelecidos os combinados e valores que serão respeitados em sala de aula, o grupo de mediação é responsável pela avaliação da quebra desses combinados e das sanções que serão aplicadas.

O grupo é composto por três estudantes e possui periodicidade e rotatividade bimestral. Ou seja, são mais de 15 estudantes que participam da cooperação da gestão da sala de aula. Todos os estudantes passam, de alguma maneira, a contribuir de forma direta nos afazeres da sala de aula. A principal função desse grupo é a de avaliar quais medidas e comportamentos foram descumpridos em sala de aula, de maneira a garantir o bom andamento da turma. Outro fator crucial de mediação seria a capacidade dos próprios estudantes de avaliarem as suas práticas, fazerem uma reflexão crítica do próprio comportamento e tomarem as decisões de forma coletiva, baseadas nos combinados estabelecidos da sala de aula.

Esse grupo possibilita a transferência para a tomada de decisão, agora não mais apenas pela percepção do professor, mas também pela percepção dos estudantes. Os combinados são os elos que conectam a postura e transgressão desta. Isso possibilita que os estudantes percebam que não estão “desagradando” o professor ou que sofrerão punições de forma arbitrária. As consequências dos próprios atos são construídas e atribuídas de forma coletiva.

Essa posição de tomada de decisão coletiva, não meramente arbitrária pelo professor, cria condições para que o afeto do desamparo possa ser ressignificado. A sociedade contemporânea possui o afeto do medo como principal norteador das relações sociais. Esse afeto pode ser percebido como um constante processo social de identificação de iguais em detrimento dos diferentes. Esse medo, na visão de Safatle (2015), é produzido pela economia neoliberal, que por sua vez possui como direção o controle e docilização dos corpos. Ter medo

é não se permitir ser atravessado pela experiência do Outro e tratar esse processo como socialmente positivo. Na sala de aula essa característica se manifesta das mais variadas formas.

O medo como afeto político, por exemplo, tende a construir a imagem da sociedade como corpo tendencialmente paranoico, preso à lógica securitária do que deve se imunizar contra toda violência que coloca em risco o princípio unitário da vida social. Imunidade que precisa da perpetuação funcional de um estado potencial de insegurança absoluta vinda não apenas do risco exterior, mas da violência imanente da relação entre indivíduos (SAFATLE, 2015, p. 12).

Os estudantes, adolescentes, estão no momento de constituição dos seus próprios juízos de valores e construção de sua própria moralidade. Influenciados pela instituição inicial, a família, na escola testam suas convicções e se lançam rumo à construção de suas formas de se relacionar com o mundo.

Como foi dito em outro capítulo, esse adolescente, durante o processo de ida ao mundo, de experimentação ao mundo e, conseqüentemente seu retorno, busca aquilo que possui identificação, aquilo que faça sentido no campo da cultura e que pode ou não ser reproduzido. De forma flexível, assume determinados comportamentos, os verifica na realidade (a partir das normativas socialmente construídas) e se postura enquanto sujeito no espaço de acordo com seu juízo de valores em relação ao que pode ou não ser feito.

A psicanálise nos apresenta um conteúdo explicativo para esse processo. Na busca de satisfação de suas necessidades, o inconsciente desse sujeito realiza suas pulsões em direção a um objeto. Objeto esse é sempre quebrado, fraturado, pois nunca contém a totalidade da satisfação de seu desejo. A partir do momento que esse adolescente se depara com esse objeto faltante, se apresenta o que pode ser chamado de falta primordial, traduzida pelo desamparo.

O poder se manifesta nesse lugar. O lugar que contém como autoridade o pertencimento desse objeto. Essa relação se realiza no campo imaginário e pode ser manifestada pelo poder do professor em sala de aula,

Por isso podemos dizer: o que sustenta a reprodução material da vida psíquica, o que permite o exercício constituinte das relações de poder é algo que, ao mesmo tempo, pode dissolver as próprios relações de poder. E se o poder consegue controlar a circulação desses objetos que nos descentram, é porque ele sabe que o reconhecimento de si nesses objetos nos angustia. O poder sabe que a liberdade nos angustia, ao mesmo tempo que ela nos atrai. Se sujeitos aceitam a servidão é porque eles temem a angústia que a liberdade produz e um dos exercícios fundamentais que a análise pode fornecer ao exercício da liberdade é levar o sujeito a depor suas defesas contrafóbicas. É mostrar que a

angústia da liberdade não vem da possibilidade transcendente de tudo fazer e desejar, mas da realização de que somos agidos por uma causalidade exterior (SAFATLE, 2017, p. 212).

No fundo é a busca de reconhecimento que movimenta a atividade psíquica e o *modus operandi* do sujeito em sala de aula. As diferentes maneiras de tornar vazio esse lugar de autoridade, promovem ao estudante, de forma indireta, uma relação com o poder e autodeterminação de maneira diferente. Estou longe de afirmar que o EGAA possui como poder a destituição de todas as relações de autoridades que são manifestadas em sala de aula, entretanto, alguns dispositivos que podem reordenar essa autoridade são fatos perceptíveis na proposta metodológica.

Esse reconhecimento do qual o sujeito-estudante busca em sala de aula, se vê às voltas com o afeto do desamparo quando não alcança seu objeto. O professor pode atuar como um sujeito suposto saber, aquele que detém, de forma imaginada pelo estudante, conhecimentos que extrapolam o campo de compreensão do estudante. Este, de alguma maneira, imagina que esse professor sabe de algo sobre ele que não é dito. Esse dispositivo pode ser utilizado para ampliar as formas de exercício de auto determinação do estudante se trabalhados de forma consciente pelo professor.

Ocorre que essas relações de reconhecimento podem criar relações de sujeição. O estudante, durante a construção desse conteúdo imaginário, em que supostamente o professor possui enquanto conhecimento, pode adequar condutas e silenciar o seu potencial criativo. Por isso, reorganizar as tomadas de decisão, distribuir formas de controle e manutenção de autoridade podem refletir em outras formas de reconhecimento, não totalmente pautadas no saber do professor, mas no saber socialmente construído em sala de aula.

Ele é uma forma de abertura que pressupõe uma destituição de domínio, uma forma de reconhecimento de uma causalidade exterior a respeito da qual não faz mais sentido procurarmos nos defender. Lacan fala então uma operação de ‘afrontar a verdade’, distinta da operação de exercício de um saber. Aqui, essa distinção entre saber e verdade é fundamental (SAFATLE, 2017, p. 214).

A busca por esse reconhecimento muda, se desloca, de tempos em tempos, de momentos em momentos, de lugares em lugares. Esse reconhecimento que parece ser encontrado, logo perde sentido e se projeta em outros novos objetos. Nesse sentido, nos parece que possibilitar uma lógica de regulação social, a partir dos iguais, pode promover se não a interrupção desse desamparo, amenizar os traços nocivos desse processo.

Destituir do desamparo é o caminho para a emancipação. O desamparo movimenta a atividade psíquica do sujeito a todo momento. Ele é o afeto central das relações sociais e deve ser trabalhado à luz da incorporação desse desamparo a demandas reais da busca dos desejos do estudante. Em outras palavras, seria o encorajamento de que estudantes, na busca de seu próprio reconhecimento, podem se ver às voltas de que essa falta é a fundante na busca de seu desejo.

Nesse sentido, a perspectiva freudiana tem a virtude de reconhecer afetos em seu ponto de ambivalência. Pois é da recusa de um desamparo que expressa coordenadas sócio-históricas bastante precisas que vem a mola de tal desejo de alienação social. Mas é da afirmação do desamparo que vem, para Freud, a emancipação. Ou seja, ele não é um afeto a ser esquecido e que, do ponto de vista do ser, seria uma simples ilusão reativa. O desamparo não é algo contra o qual se luta, mas algo que se afirma (SAFATLE, 2015, p. 6).

A partir do momento em que os estudantes se encontram às voltas da transgressão de regras, criadas por eles mesmos em conjunto com a figura de autoridade, que é o professor, cria-se uma outra atmosfera no processo de tomada de decisões sobre a própria conduta. Se antes, em decisões arbitrárias, a manifestação do desamparo era promovida pela figura do professor, agora, a manifestação do desamparo se manifesta pelos acordos e combinados construídos coletivamente. Isso traz resultados substanciais para o ensino e aprendizagem. O estudante se coloca como sujeito do próprio processo e é estimulado, constantemente, a tomar decisões sobre a própria conduta, baseada naquilo que ele foi reconhecido (naquilo que ele gostaria que tivesse na sala de aula, que agora possui e transfere a responsabilidade para si e seus iguais).

Essa tarefa pode amenizar o afeto de desamparo, pois, se antes não eram feitas de forma clara as sanções que lhe eram atribuídas, o estudante possui, a partir da linguagem e do que construiu enquanto normativas, as condições para refletir sobre o próprio ato.

Pois, ao menos para Freud, podemos fazer com o desamparo coisas bastante diferentes, como transformá-lo em medo, em angústia social, ou partir dele para produzir um gesto de forte potencial liberador: a afirmação da contingência e da errância que a posição de desamparo pressupõe, o que transforma esses dois conceitos em dispositivos maiores para um pensamento da transformação política. Ou seja, a lição política de Freud consiste em dizer que há uma espécie de aprisionamento do desamparo na lógica neurótica das narrativas de reparações, esperadas por aqueles contra os quais me bato, narrativas de demandas de cuidado, ou, se quisermos utilizar uma palavra que tende a submeter o campo do político, de care. **Retirar o desamparo dessa**

prisão é a primeira condição para nossa emancipação (SAFATLE, 2015, p. 10. Grifo Nosso).

Na sequência, Safatle (2015) nos convida a refletir sobre essas posições que o desamparo fornece enquanto afeto central das relações humanas.

Se quisermos pensar a produtividade do desamparo, talvez uma boa estratégia consista em começar por se perguntar sobre as formas que a existência social comum pode tomar. Isso nos leva, necessariamente, a analisar as relações entre política e corporeidade. (SAFATLE, 2015, p. 10).

Isso nos leva a refletir de que maneiras podemos construir, politicamente, outras formas de se relacionar. A sala de aula é um lugar seguro para isso, pois permite, em uma escala individual, analisar os comportamentos dos adolescentes e a manifestação de suas situações de desamparo. O corpo é um corpo político. Manifesta as expressões talhadas na memória e manifesta os comportamentos de acordo com as condutas socialmente construídas e as pulsões dos sujeitos. A cada relacionamento, a cada processo de apinhamento, ocorre uma troca, um processo que se põe a trabalhar a intersubjetividade inerente às relações sociais.

Essa intersubjetividade se constrói, inicialmente, pelo dispositivo das afecções. As afecções são as maneiras como sou afetado pelo outro e de que(ais) forma(s) isso afeta meu comportamento enquanto sujeito.

Há certas afecções orgânicas, e não ‘deliberações racionais’, que nos fazem agir socialmente de determinada forma. Pois um corpo não é apenas o espaço no qual afecções são produzidas, ele também é produto de afecções. As afecções constroem o corpo em sua geografia, em suas regiões de intensidade, em sua responsividade (SAFATLE, 2015, p. 10).

Dessa forma, dar e receber, ceder às pulsões e necessidade de reconhecimento dos estudantes baseados naquilo que eles mesmos querem para se sentirem “bem” em sala de aula, pode construir outras formas de afecções. Afecções essas que se baseiam em compreender o afeto do desamparo, não sujeitado à figura de autoridade do professor, e sim, naquilo que foi construído socialmente por ele mesmo. Em alguma medida, isso faz com que o estudante esteja mais capaz de se autodeterminar em busca de se reconhecer, no futuro, às voltas do próprio desejo e não sofrer as consequências paralisantes que podem promover o desamparo.

O trabalho coletivo em que os estudantes possam, cada um à sua maneira, trabalhar de forma cooperativa em sala de aula, permite o atravessamento de afecções que antes estavam

posicionadas na figura do professor. É um trabalho de distribuir os instrumentos que legitimam a autoridade, centralizadas na figura do professor, para eles mesmos. É um trabalho de criar, a cada exercício de poder compartilhado, as condições de emancipação do sujeito como ativo no próprio processo de ensino e aprendizagem a partir da manutenção de sua própria conduta.

3.3.5 A Manutenção do vínculo: identificação e transferência na EGAA

Falamos até agora de questões estruturais para o funcionamento da EGAA. Ocorre que, no meio desse processo todo, há a relação entre estudantes e professor. É evidente, como já exposto, que os pactos em termos de organização e gestão das aulas promovem melhorias na conduta dos estudantes. No entanto, há um outro elemento necessário para a manutenção desse vínculo na busca de outra subjetividade para a sala de aula.

De nada adiantaria tecer extensos comentários sobre os benefícios da sala de aula cooperativa, se não fosse acompanhada de uma outra forma de se relacionar. Para isso, importantes mecanismos desenvolvidos pela psicanálise podem ajudar a potencializar esses pactos realizados. Três conceitos são fundamentais para compreender como esse vínculo pode ser explorado pelo professor em sala de aula. A instrumentalização disso encontrei a partir da técnica da CNV.

O primeiro seria o conceito de sublimação. A sublimação vem como ferramenta explicativa para compreender porque os estudantes buscam aprender. A busca por satisfação e amor, assim como evitar a dor e desprazer, é o que move o ser humano. Sendo assim, por quais motivos os estudantes buscam adquirir conhecimentos por meios que são desprazerosos? Por vezes são sacrificados momentos de lazer, momentos prazerosos, em função de estudar, trabalhar, etc.

Na psicanálise, podemos afirmar que o conceito de sublimação é a passagem do desejo à sua satisfação sem que seja expressado na consciência seu conteúdo libidinal. É como a dimensão de prazer e satisfação física do desejo sublimado fosse desviada a algo não relacionado à libido. Temas socialmente vistos como mais elevados e importantes, como a arte, o conhecimento e a religião são, em geral, os mais eleitos para a sublimação.

Termo derivado das belas-artes (sublime), da química (sublimar) e da psicologia (subliminar), para designar ora uma elevação do senso estético, ora uma passagem do estado gasoso, ora ainda, mais-além da consciência. Sigmund Freud* conceituou o termo em 1905 para dar conta de um tipo

particular de atividade humana (criação literária, artística, intelectual) que não tem nenhuma relação aparentemente com a sexualidade*, mas que extrai sua força da pulsão* sexual, na medida em que esta se desloca para um alvo não sexual, investindo objetos socialmente valorizados (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 780).

Antes, o conceito de sublimação seria um dos mecanismos de defesa do ego que tinha por função o esquecimento de lembranças dolorosas para que se estabelecesse apenas os elementos que levam ao princípio de prazer. A sublimação ocorre quando a criança entra em fase de latência (fase essa que constitui a idade dos estudantes pesquisados) em que o desenvolvimento da sexualidade infantil é interrompida e a criança direciona essa busca em outros saberes.

Durante esse período de latência total ou apenas parcial erigem-se forças anímicas que, mais tarde, surgirão como entraves no caminho da pulsão sexual e estreitarão seu curso à maneira de diques (o asco, o sentimento de vergonha, as exigências dos ideais estéticos e morais). Nas crianças civilizadas, tem-se a impressão de que a construção desses diques é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com isso. Na realidade, porém, esse desenvolvimento é organicamente condicionado e fixado pela hereditariedade, podendo produzir-se, no momento oportuno, sem nenhuma ajuda da educação (FREUD, 1901-1905/1969, p. 167).

Nesse período de latência é quando a criança deixa de explorar seu desenvolvimento sexual e passa a direcionar sua energia psíquica a outros elementos do mundo, a outros conhecimentos. É quando ocorre a sublimação. A criança deixa de investir sua busca por conhecimento libidinal e passa a conhecer o conteúdo manifesto na sociedade. Os interesses acadêmicos começam a se manifestar nesse período. A criança passa a desenvolver comportamentos ligados à moralidade e assuntos de conotação sexual geram certo embaraço.

É também nesse momento, que a criança desenvolve o que Freud (1915-1916/1969) vai chamar de **pulsão por saber ou desejo por saber**.

O termo pulsão pode ser traduzido pelo:

Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta (LAPANCHE; PONTALIS, 2004, p. 394).

Nesse sentido, o estudante direciona seu objetivo de satisfação. Essa satisfação é manifestada pela captura desse objeto; no caso da pulsão pelo saber, esse objeto é o próprio conhecimento. Sendo assim, a busca de saberes diversos nada mais são que o resultado da sublimação das curiosidade sexuais. Entretanto, esse processo deve ser continuamente alimentado, essa curiosidade deve ser constantemente reforçada para que o sujeito se sinta instigado no processo de busca por conhecimento. Para que isso se realize é necessário a figura do professor. É ele quem trará as melhores formas de manter essa curiosidade dirigida ao conhecimento durante o percurso escolar.

A grande contribuição da psicanálise para a educação reside no fato de que o educador deve entender que esses conteúdos inconsciente são manifestados em sala de aula. A maneira como o estudante irá transferir ao professor conteúdos hostis e amistosos, não deve atribuir a eles o caráter de conteúdos bons ou ruins. Essa relação se estabelece na maneira como o educador irá se relacionar diante desses acontecimentos e é mediada por processos identificatórios entre criança e professor. Para que o processo de aprendizagem esteja presente em seu aspecto positivo com presença constante de desejo de saber, o professor deve estar atento às maneiras de se fazer em sala de aula.

Paulo Freire (1987), importante educador brasileiro, chama a atenção para a compreensão de que a educação deve possuir seu aspecto ligado à prática da liberdade e não para uma educação bancária. A educação como prática para a liberdade deve ser baseada em relação dialógica, amorosa, crítica e emancipatória. Não de forma bancária que promove a exclusão, discrimina e segrega o processo educativo.

A educação, para Freire (1987), não é transferir conhecimento, é um processo de elaboração e de novas construções em comunhão, de forma colaborativa. Ensinar e aprender, no contexto freiriano, é uma relação integrativa em que o conhecimento se dá de sujeito para sujeito, ensinar e aprender estão em constante relação dialética. O professor se destitui do poder de autoridade como um detentor de saber e se posiciona como um detentor de um não saber. Detentor de premissas para a construção coletiva do conhecimento, mas que as utiliza como elementos de problematização, estimulando o processo e não sedimentando o fim dele. Desta forma, o processo de apreensão da crítica e do desenvolvimento de novos conhecimentos é dado pelo estudante e pelo educador.

Por isso, Paulo Freire (1987) afirma que a educação é um constante despertar e manutenção de curiosidade epistemológica. Ao se debruçar sobre o tema, Freire (1990) mostra que a curiosidade epistemológica é aquela que move a busca para que se possa entender as

origens do conhecimento. Este, por sua vez, é carregado de ideologias e cabe à essa curiosidade buscar a raiz desses processos.

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. A curiosidade dos pais que só se experimenta no sentido de saber como e onde anda a curiosidade dos filhos se burocratiza e fenece. A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também. O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício (FREIRE, 2000, p. 44).

O professor deve ter dentro de si a capacidade de compreender o que lhe move, se inscrever na dimensão que não se aprende nem se ensina, é a partir da relação dialógica entre aprender e ensinar que o professor se coloca como sujeito de aprendizagem e consegue compreender os sujeitos com os quais se relaciona, seus educandos.

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2000, p. 44).

O exercício da curiosidade em sala de aula é capaz de convocar a imaginação e criatividade. Fatos esses necessários para a realização do EGAA. Apenas pelo fazer criativo é possível que se reflita sobre outras formas de autoridade e de saber. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2000, p. 45). Somente a curiosidade epistemológica é capaz de destituir a educação bancária que visa o silenciamento dos corpos e o tratamento do corpo como mera mercadoria.

Há de se sentir a queda das máscaras que nos faziam acreditar na qualidade narrativa do dinheiro. Há de senti-las até mesmo, ou talvez principalmente, no corpo, nesses corpos cujos desejos seguem uma economia libidinal que celebra, “como princípio básico do pensamento capitalista”, “a vontade de destruir como impulso criativo”. Pois a corporeidade não poderia ficar intacta à destruição mercantil das formas estáticas. Sobretudo, ela não poderia ficar

intacta à incitação mercantil da destruição. Um tipo muito específico e controlado de violência (pois, como já foi dito, nem todas as violências se equivalem, nem todas as destruições produzem os mesmos resultados) que celebra a unidade de uma forma muito específica de incorporação, a saber, a produzida por um corpo social sintetizado pela dinâmica contínua de fluxos equivalentes cada vez mais amplos. Violência que sintetiza unidades através da destruição de tudo o que não se deixa configurar em fluxo codificado pela forma-mercadoria. Por isso, violência que desconhece o tempo, não como unidade de medida, mas como qualidade; que desconhece a morte, não como culto da finitude, mas como experiência da imprecação (SAFATLE, 2015, p. 145).

Em outras palavras, a curiosidade epistemológica praticada pela EGAA é o que mobiliza o ato educativo. A constante provocação dos estudantes em busca do vir a ser. Ocupar o lugar do vazio da autoridade como elemento necessário para a construção do conhecimento. O que chamou a atenção para essa reflexão foi porque ao longo da aplicação do EGAA, os estudantes começaram a se interessar mais pela disciplina de Geografia do que as outras disciplinas. A psicanálise ajuda a compreender essa dinâmica a partir de dois conceitos: a transferência e a identificação.

Ao longo do desenvolvimento da psicanálise, Freud começou a perceber que muitas pacientes acreditavam se apaixonar pelo terapeuta. Freud percebeu que isso acontecia, pois eram projetados afetos infantis na figura do terapeuta. Na educação é necessário que o educando tenha uma crença de que o professor saiba de algo ou tenha algo a ensinar. Sem a ajuda do professor, os estudantes não conseguiriam aprender. Esse seria o sentido da transferência.

A Educação e a Psicanálise percorrem um complexo caminho, entrelaçando seus saberes sobre o desenvolvimento do ser humano. Esse entrelaçar permitiu o levantamento de questões relacionadas ao funcionamento psíquico do ser humano, à relação de transferência aluno-professor, ao prazer em aprender (questão do desejo), à terapêutica da Educação, à linguagem etc. Assim, a Psicanálise – como corpo teórico – e a Educação – como discurso social – imbricaram-se em um processo de mudanças que afetou tanto uma quanto outra no que tange suas áreas de atuação (RIBEIRO, 2014, p. 24).

Para o estudante, o professor possui uma importância especial. Quer dizer que a questão da aprendizagem não está focada somente na questão do conteúdo, quer dizer também que há uma relação entre professor e aluno e que isso pode estimular, provocar, instigar o estudante na pulsão pelo saber. Na relação pedagógica, a transferência faz com que o estudante se dirija ao professor como aquele que tem algo a ensinar o estudante.

O próprio Freud constatou que o fenômeno da transferência poderia ser observado em diversas relações estabelecidas no decorrer de suas vidas. Trata-se de um fenômeno que é percebido em todas as relações humanas. Em uma relação qualquer em que não haja a figura do analista, a transferência pode se instalar e produzir efeitos reparáveis, tanto positivos quanto negativos. É um fenômeno constante, presente em todas as relações, sejam profissionais, hierarquizadas, amorosas. A transferência pode ser entendida como reedições de vivências psíquicas que são atualizadas em relação à pessoa do analista e, no caso específico do presente artigo, atualizado em relação à figura do professor (RIBEIRO, 2014, p. 26).

A transferência nada mais é que transferir os sentidos e as representações que ganham vida no contexto escolar. Os impulsos e fantasias que marcam a criança, nos primeiros anos de vida, se apresentam na sala de aula devido ao caráter de determinação desse sujeito em constituição. O professor pode despertar afetos no aluno, assim como o aluno pode despertar esses afetos no professor. É próprio da educação dialógica a noção de transferência.

Na sala de aula, o professor recebe do estudante simpatias e antipatias. Os estudantes formam uma concepção sobre o professor, assim como o deformam. É necessário o professor ter consciência de que esse processo vai acontecer, pois, o encontro desses sujeitos, em alguma medida, abre caminho para que se realize a transferência.

Freud (1914/1969) afirma esse fenômeno transferencial na figura do professor.

[...] nossos pais substitutos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (FREUD, 1914/1969, p. 249).

Essa transferência pode gerar um mal-estar à medida em que o professor não aceita esse lugar de substituto. Isso pode ocasionar uma aversão ao professor e sua prática docente. Reside aí o fato de perceber como a transferência é de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem. Sendo o professor esse sujeito imbricado no fenômeno, é necessário que o mesmo se imponha enquanto figura de autoridade. Desse posicionamento podem surgir tanto sentimentos doces como sentimentos violentos. Cabe ao professor saber manejar essa dinâmica da transferência de forma a estimular o sujeito educando a buscar o conhecimento como objeto.

Afirmamos que a transferência garante o sucesso do processo pedagógico na educação. O aluno parte do pressuposto de que o professor possui esse suposto saber e, portanto, é detentor dessa autoridade. Kupfer (2005) destaca que a transferência na relação pedagógica se instala

“quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular que é a figura do professor” (KUPFER, 2005, p. 90).

Na transferência, o professor carrega algum sentido que faz o aluno lhe direcionar alguma importância especial que irá lhe garantir poder. A partir do momento que a transferência se realiza, o professor passa a fazer parte do inconsciente dessa criança e tudo o que disser, será ouvido através dessa posição particular. É por isso que determinados professores marcam a trajetória escolar dos estudantes. De alguma maneira, há essa relação de posição de autoridade, a partir do suposto saber, que inclui o professor na estrutura inconsciente do sujeito educando.

Esse sentido atribuído ao professor é quase impossível de ser decodificado. Essa singularidade consiste nos aspectos mnemônicos de toda a atividade psíquica da criança, nas quais o professor se insere nessa grande teia de significantes. Mesmo que o professor busque deduzir qualquer sentido nessa relação, conseguirá captar pequenos sinais desse desejo inconsciente do educando.

Sendo assim, enquanto encaminhamento da transferência, cabe ao professor “renunciar essa posição de sujeito detentor de saber, que Freud chamou de Ideal de Eu” (RIBEIRO, 2014, p. 27).

Esse lugar poderoso, de um sujeito que detém o saber, é dado ao professor pelo aluno. Renunciando a esse lugar, o professor contribui para que o aluno lide com a frustração de não corresponder às suas próprias expectativas e com isso abra uma importante porta para livrá-lo de seu passado infantil. É como se o professor passasse a sair de cena dando condição ao aluno de caminhar de forma um pouco mais autônoma, o que é fundamental para se constituir como sujeito (RIBEIRO, 2014, p. 27).

O ato de não corresponder a essas expectativas seria o de estimular ao encontro com o desamparo, associado e direcionado às amarrações que a EGGA oferece enquanto instrumentos de redução da angústia do desamparo. O professor não pode cair na armadilha do próprio ideal de Eu, pois assim acaba por retirar o sentido de sujeito desejante do educando. Caso o professor realize essa ação, pode se colocar como objeto de desejo do estudante e contribuir para a fantasia do educando de que ele é aquilo que lhe falta. A tarefa do professor, no entanto, é a de estabelecer uma contribuição para que haja função reguladora do próprio sujeito, perante seus desejos e inclinações.

É fundamental ressaltar que esse processo de aprisionamento do aluno no desejo de seu professor pode ocorrer sem que o docente tome consciência,

pois, assim como o aluno, o professor também é marcado pelo seu desejo inconsciente, que introduz em todas as atividades humanas o desconhecido e o imprevisível, o que torna impossível a criação de um método pedagógico-psicanalítico, uma vez que isso certamente iria sugerir uma previsibilidade (receituário) (RIBEIRO, 2014, p. 27).

Em linhas gerais, a dinâmica da transferência é um conhecimento atribuído à psicanálise que pode funcionar como instrumento capaz de proporcionar a emancipação do sujeito em relação aos objetos de se verificar às voltas com seu desejo. Uma ação didático-pedagógica que tenha a psicanálise como norteadora, deve estar alinhada “para o professor trabalhar em pro do sujeito, ele deve renunciar a outros ideais, tal como a preocupação excessiva com métodos de ensino ou com a didática padronizada, além de abandonar as técnicas de adestramento, recompensa e premiações” (KUPFER, 2005, p. 45).

Por isso a EGAA é uma proposta aberta. Fruto de experiências e experimentos que estão em constante movimento. Não queremos orientar como se realiza uma prática pedagógica de forma engessada, doutrinária. A intenção é expor que há processos que podem ser explorados em sala de aula, na busca de estimular o desejo de saber dos estudantes.

O estabelecimento dos pactos em sala de aula promove uma outra autoridade para o professor. Uma autoridade baseada no estabelecimento de pontes para o desenvolvimento da produção do conhecimento de forma fraterna, colaborativa. Nesse sentido, o conjunto de proibições podem se realizar para além da figura do professor, baseado no conjunto de comportamentos estabelecidos em comunhão.

Esta via de mão dupla entre o excesso praticado pelo professor detentor do saber, castrador do desejo do aluno, aprisionador, e o professor que precisa renunciar a esse lugar, é sem dúvida a linha tênue desafiadora para aqueles que enxergam sua prática docente como algo voltado para a autonomia intelectual e capacidade crítica de seus alunos (RIBEIRO, 2014, p. 27).

Por isso que ensinar é uma especificidade humana. A autoridade do professor se consolida de três maneiras: a partir da segurança, da competência profissional e da generosidade.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da

professora sejam determinadas por sua competência científica (FREIRE, 2000, p. 47).

O primeiro passo para o professor expressar a sua autoridade em sala de aula consiste em não exercitar o autoritarismo, mas a sua competência profissional para o exercício da função. Essa competência profissional é expressa na didática realizada em sala de aula, atrelada ao conjunto de objetivos de aprendizagem estabelecido junto aos estudantes. Os estudantes sabem aquele professor que está preparado e aquele que não está. Cabe o aperfeiçoamento, sempre constante, para que o professor seja capaz de estar atualizado no enfrentamento das dificuldades da sala de aula.

Outra forma de expressão da autoridade é a generosidade. Esta deve ser cultivada no exercício da liberdade, no estabelecimento dos combinados e nas consequências desses não acordos. “O clima de respeito nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos, se assumam eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2000, p. 58).

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (FREIRE, 2000, p. 58).

Por isso, a proposta da EGAA se coloca a favor do movimento, da alteridade, da diferença. Em um modelo de sala de aula capaz de traduzir os desejos das crianças em direção ao comprometimento e estímulo pelo desejo de saber, e, assim, de maneira a estimular ainda mais o processo de liberdade na sala de aula, nas salas de aula com utilização da EGAA as saídas são livres. Os estudantes não devem comunicar que irão sair, tampouco pedir autorização para ir ao banheiro e tomar água. Essa decisão parte de cada estudante e essas ações devem ser baseadas no bom senso e respeito ao cumprimento dos combinados. As proibições, como já foi dito, se darão a partir do conjunto de combinados transgredidos.

O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco. Não se rompe como quem toma um suco

de piranga numa praia tropical. Mas, por outro lado, a autoridade coerentemente democrática jamais se omite. Se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina (FREIRE, 2000, p. 58).

Esse processo de autorregulação é o grande ganho da EGAA. A construção de uma plataforma que gere autonomia e crie mecanismos de reciprocidade e respeito garantem uma melhoria gradual na conduta dos estudantes. Essa conduta deve ser de dupla penetração, tanto do estudante quanto do educador. O educador deve seguir rigorosamente o método proposto para que não caia na armadilha do ideal de Eu destacado anteriormente. A proposta do EGAA não é a de transformar educadores em “amigos dos estudantes” ou ser conhecido como o “professor legal”. Reside no conteúdo prático, na experiência vivida, de uma prática libertária para a construção de outras formas de subjetivação e de fazer pedagógico.

O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos (FREIRE, 2000, p. 58).

Tanto o processo de sublimação quanto o processo de transferência partem de uma relação estabelecida com o outro. Esse outro, encarnado na figura do professor, passa por outro fenômeno psíquico ainda não explicado: o da identificação. A identificação foi utilizada por Freud para explicar os conceitos messiânicos de grandes grupos. É quando o grupo de pessoas passa a se comportar da maneira que acham que o grande líder gostaria. Neste caso, os seguidores renunciam os próprios prazeres em prol da vontade do líder. Esse tipo de comportamento não é compatível com a busca de satisfação do sujeito.

Esse fenômeno inconsciente parte do pressuposto de que a identificação com essa figura de liderança, seria a melhor versão de si, um ideal de Eu. Esses processos acontecem com os estudantes. Se identificam com certos professores de maneira a realizar as atividades não em busca do desejo de saber, e sim, na busca de satisfação do professor como forma de satisfação de si próprio. Podem até mesmo copiar o estilo do professor e sua forma de se comportar.

O processo de identificação carrega traços que o estudante gostaria de possuir e que estão transferidos na figura do professor. Portanto, a identificação pode ser explorada na condução e direcionamento do desejo de saber, junto ao estudante.

Para que se possa utilizar o fenômeno da identificação, me utilizei da ferramenta conhecida como conversação. Os estudantes que identifico em sala de aula que possuem maior familiaridade, que se dirigem a mim de maneira hostil ou afetuosa, mas carregam traços identificatórios, são convidados a praticarem a intervenção de conversação.

A conversação é o espaço de conversa livre entre o professor e estudante, em que há trocas de opiniões e pontos de vista. É um exercício livre através da palavra dialogada. O objetivo dessa intervenção é a fala livre, sem assunto específico, mas que possa criar uma relação mais próxima entre professor e aluno para que, com isso, se estabeleça a transferência ou o fortalecimento da mesma. O conceito de conversação pode ser entendido como:

Uma conversação é uma serie de associações livres. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante não sendo tão importante quem o produz em um momento dado (MILLER, 1988, p. 16).

Esse tipo de conversa é diferente de uma proposta analítica. Reside fora do ambiente da clínica e trabalha no sentido de tentar promover a escuta da própria fala do estudante. Não se trata de uma relação de autoridade de um sobre o outro. Muito menos de pretensões entre analista e analisante. A conversação é um convite para o diálogo livre em que ambos são passíveis a falar e ouvir.

O preceito da conversação reside no fato da potência de criação de outros processos identificatórios. Esses processos podem se construir dentro da sala de aula. Estimular a figura do professor, desocupado de seu lugar de autoridade, cria outras subjetividades que podem ser estimuladas no processo de ensino e aprendizagem. A conversação requer uma escuta. E a escuta é componente indispensável no fazer educativo.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente (FREIRE, 2000, p. 58).

O processo de falar é diferente do processo de escutar. O ato de falar traz consigo uma relação com o tempo de forma diferente. Falar é uma arte, arte de dirigir ao outro da mesma maneira de saber esperar pelo outro. Há uma negociação durante a fala, durante a conversa. É preciso saber escolher a hora certa para contar determinado assunto ou não. Quando estamos falando, analisamos de forma rápida as maneiras como ganhamos ou perdemos a atenção do outro. A experiência da fala permite examinar durante a conversa a compatibilidade e pertinência do conteúdo, analisar a forma expressiva e quais os melhores caminhos para execução dessa fala. É durante a fala que estamos amarrados, presos naquela situação. Não tem para onde correr. O tempo da fala está diretamente conectado ao tempo do outro. Em tempos de aceleração da experiência, momentos de fala e de escuta são cada vez mais preciosos.

A fala é um importante caminho para “o reconhecimento do nosso desejo e fazermos esse desejo ser reconhecido pelo outro. É justamente por ter se tornado uma raridade que a palavra bem-posta, em seu tempo de palavra falada e empenhada, com sinceridade e intimidade, tornou-se um bem cobiçado” (DUNKER, 2020, p.119).

A experiência da escuta tem uma função educativa indireta que é a modulação de nossos afetos, emoções e sentimentos. É pela escuta, pela temporalidade que ela exige, pela gramática intersubjetiva que ela impõe e pelo fato de empatia que ela causa, que podemos dizer que ela atua como uma espécie de fitoterápico para as patologias do humor (DUNKER, 2020, p. 119).

A fala e a escuta permitem a construção de algo novo com o outro. Nesse processo, a disciplina do silêncio a ser assumido a seu rigor e a seu tempo pelos sujeitos que fala e escutam é um dos preceitos da comunicação dialógica.

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la (FREIRE, 2000, p. 60).

A escuta é um importante instrumento para modelação dos humores. Dunker (2020) destaca que há dois afetos que são difíceis de serem partilhados na vida social, mas que a partir da fala e da escuta podem se realizar de forma transformativa: seriam o ódio e a vergonha.

O ódio é conhecido como um afeto importante na separação com o outro. Durante a constituição do sujeito, a imagem de si aparece como uma condição de socialização e individuação. Ocorre que no início do processo de socialização (em específico no estágio de

espelho), é o Outro quem nomeia o que se é: a mãe ou tutor. Esse lugar de identificação de si requer um pressuposto anterior que se dá pelo processo de alienação. O que se é, na realidade, está associado – ou melhor, alienado – ao que outro diz que sou.

A formação do Eu só se daria por identificações: processos através dos quais o bebê introjeta uma imagem que vem de fora e que é oferecido por Outro. Assim, para orientar-se no pensar e agir, para aprender a desejar, para ter um lugar na estrutura familiar, o bebê inicialmente precisa raciocinar por analogia, imitar uma imagem de posição de tipo ideal adotando, assim, a perspectiva de um outro. [...] a verdadeira função do Eu não está ligada à síntese psíquica ou à síntese das representações, mas ao desconhecimento de sua própria gênese e à projeção de esquemas mentais do mundo (SAFATLE, 2017b, p. 35).

Em outras palavras, aquilo que acredito que seja Eu na verdade é a criação imaginária do que Eu sou. Esse Eu na realidade é determinado por um Outro. Esse Outro, ao longo do desenvolvimento da criança, irá se difundir em outros objetos. Está no campo do imaginário a imagem que se constrói de si mesmo.

O Eu é o resultado de um processo social de identificação, então só posso falar em alienação de si se aceitar a existência de algo, no interior do si mesmo, que não é um Eu, que é uma certa essência recalcada pelo advento do Eu. Digamos que é nesse si mesmo estranho ao Eu, um si mesmo que Lacan chama de sujeito que se encontra o desejo. (SAFATLE, 2017b, p.35)

É no processo de alienação com o outro e na sua necessária ruptura que o estudante se vê às voltas com seu desejo. O ódio enquanto afeto importante se dá pela condição que possui no processo de separação com o outro. Ele é uma das oposições possíveis de amar, ao lado da alternância de amar e ser amado, e amar a indiferença. A importância do afeto do ódio é que ele distancia o sujeito daquilo que não se identifica. Entretanto, é necessário a fala e a escuta para que se possa ressignificar esse ódio. Em tempos de pouca fala e pouca escuta, o ódio se endereça aos mais variados objetos. A violência e agressão verbal são as telefonistas, os gritos no trânsito de quem dirige devagar, ofensas a caixas de supermercados e afins por conta da demora.

A escuta possui essa função de decodificar afetos, como o ódio, de maneira a não os deixar se manifestar de forma imprudente na sociedade. O trabalho da escuta demanda ocupar uma posição de ignorância.

Porque essa posição da ignorância é a que transforma em curiosidade, esse nome do desejo que tão facilmente fazemos extinguir em nossas crianças. Mas a paixão da ignorância, necessária para escutar, não é a soberba ignorância, ou seja, a ignorância orgulhosa de si (DUNKER, 2020, p. 124).

A importância da conversação para o EGAA é que, imersos na busca dessa ignorância, é possível estabelecer um canal de manifestação das vulnerabilidades, ato fundamental para a realização da CNV. Escutar é colocar-se e possibilitar o surgimento de dúvidas compartilhadas. Envolve “um trabalho de tradução e reconhecimento da diferença entre o que se deseja e o que se precisa e o que se demanda. Mas ela também realiza a transformação da partilha social dos afetos em forma de sentimentos” (DUNKER, 2020, p. 124). Os afetos são capacidade de receber, de ser afetado e perceber passivamente o que o outro tem a nos oferecer. Hoje em dia, há pessoas que se protegem das afecções do mundo. Criam para si seus ideais de Eu e não se dispõem a partilhar dos sentimentos que transitam pelo mundo. Desenvolvem esquemas de indiferença, anestesia e redução dos afetos mundanos.

Entretanto os afetos, quando tornados emoções, precisam do reconhecimento do Outro para adquirirem um sentido social partilhado. [...] Os sentimentos são a partilha social dos afetos, no sentido da partilha do sensível, mas também das políticas de sofrimento, em sua expressão narrativa e discursiva (DUNKER, 2020, p. 125).

O poder da escuta está no lugar da partilha desses sentimentos. O tempo da escuta e a paixão pela ignorância localizam-se em um tempo de indeterminação com o que se sente: “Não podemos mudar o que sentimos, mas podemos mudar o que fazemos com o que sentimos” (DUNKER, 2020, p. 125). A prática da conversação permite esse processo de tradução e decodificação dos sentimentos e dos atravessamentos que o outro me causa e que me afetam.

Para praticar o EGAA, o professor deve deixar uma carteira sempre disponível ao lado de sua mesa na sala de aula. Durante as aulas sempre haverá um estudante ocioso ou até mesmo aqueles que terminam a atividade primeiro que os outros. Esse é o estudante que será escolhido a se sentar ao lado do professor para conversar sobre temas diversos.

O exercício da conversação pode ser feito durante as aulas em que há desenvolvimento de alguma atividade prática, de leitura ou de realização e atividades. As aulas expositivas são mais difíceis para realização da conversação, uma vez que o professor está incumbido da tarefa de apresentação do conteúdo.

Essa foi a experiência do EGAA e todas as interfaces nela desenvolvidas na busca de uma outra forma de subjetivação no percurso do fazer pedagógico do ensino de Geografia.

3.3.6 Proposições estudantis: caminhos para continuar pensando a aula

De forma didática, gostaria de dividir as proposições coletadas em sala de aula (Questionário – Anexo A) a partir das principais motivações dos estudantes, daquilo que estou chamando de condições intrínsecas (aquelas que dizem respeito à percepção do estudante sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem), extrínsecas (que dizem respeito à maneira com o outro afeta o estudante no processo de ensino e aprendizagem) e a territorialidade (que são as afecções promovidas pelas relações de maior empatia entre professor e estudantes) de forma a produzir um lugar de aprendizado com características mais harmoniosas. Posteriormente, são comentados os argumentos dos estudantes a partir das entrevistas (Anexo B) realizadas para que possamos problematizar os conceitos de transferência e identificação como noções que possam vir a contribuir para o ofício do professor em sala de aula.

Diante da dificuldade de sistematização de todos os questionários, optamos pela descrição qualitativa dos dados levantados a partir de uma amostragem reduzida de 20 questionários que correspondem a 11% das amostragens. Dentre os dados extrínsecos, pude perceber que há uma maior dependência na relação entre professor e aluno. Dos 20 questionários analisados, as perguntas de maior concordância em relação aos levantamentos extrínsecos foram:

1. Só faço tarefas escolares quando é pedido pelo professor;
2. Sinto que é importante a opinião que os professores e colegas têm de mim;
4. Só estudo quando sei que vai haver teste;
5. Gosto de ser elogiado por professores;
7. Não me preocupo em estudar para ter uma boa profissão no futuro;
11. Eu estudo com medo que os meus pais se chateiem comigo.

Nesse sentido, constatamos que os estudantes analisados ainda não possuem uma certa autonomia em relação aos estudos. Isso demonstra a dependência em relação a esse Outro, no caso, o professor. Os estudantes buscam atender às demandas desse Outro em detrimento de sua relação com o conteúdo ou até mesmo sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Um dos estudantes questionados em relação aos motivos que o levam a realizar as tarefas somente quando o professor pede se deu da seguinte forma:

Ahh... professor, é que assim. Quando eu paro para estudar, eu gosto de fazer “a tarefa” daqueles professores que eu gosto mais, sabe. Tem professor que nem liga pra gente. Tem professor que passa tarefa e parece que ele quer mais é ver a gente se “ferrar”. Tem um professor que passa tanta tarefa, não corrige e depois cobra da gente mas a gente nem entende o conteúdo. Por isso, acho que prefiro fazer “a tarefa” daquele que conversa com a gente. É tipo você sabe, que sempre pergunta como a gente tá, como foi a semana. Eu nem gostava tanto de geografia até conseguir entender um pouco, e é, ahh, porque você é legal com a gente, não fica brigando toda hora. Eu faço as tarefas porque ahh, você disse que é importante, e assim, eu não sei pra que vou usar, mas eu faço, aí quando você corrige o pessoal tá feliz e você fica feliz também (Estudante respondente, 2022).

Outra preocupação que se mostrou bastante evidente foi a de que os estudantes se preocupam como os colegas os percebem. Isso demonstra que há uma preocupação na conduta e naquilo que pode ser chamado de Ideal de Eu para a psicanálise. Vejamos o trecho de outra entrevista.

Toda vez que eu falo alguma coisa erra, todo mundo chama a gente de burro... Eu não sou burro né? Mas eu tento responder pelo menos... assim eu tento aprendê melhor. Tem amigo que nem fala em sala quando o professor pergunta por que tem uns alunos besta que fica “tirano” sarro, fala que é burro, dá umas risada esquisita. Não é legal... Mas eu acho legal tentar. Eu gosto quando acerto, tem uns amigos que ficam com inveja eu acho, quando os “nerd” falam as coisa e acertam. Eu gosto de tentar.... As vez eu acerto, as vez eu erro mas quando acerto eu fico feliz. O professor elogia bastante também isso faz com que a gente queira acertar. Acho que é isso mais ou menos (Estudante respondente, 2022).

O valor do reconhecimento deve ser explorado dentro de sala de aula. O uso da EGAA busca o reconhecimento não pelo acerto e sim pela tentativa. É claro que não é a todo momento que o professor consegue elogiar seu estudante e nem é esse o objetivo do processo de ensino e aprendizagem. Vale o destaque que os momentos de elogio podem ser traduzidos pela valoração positiva do reconhecimento que o estudante faz em direção o desejo de saber. Se é atravessado pelo professor, não faz diferença. O importante é que determinados conteúdos, mesmo que sejam direcionados ao aspecto afetivo que o professor desperta nos estudantes, devem ser vistos como possibilidades metodológicas em direção ao conhecimento.

Dois pontos devem ser destacados para que não haja uma falha, um equívoco no processo: o primeiro seria que o professor não deve se sustentar no aspecto afetivo que os estudantes lhe dirigem. Seu ofício possui como objetivo o direcionamento da atenção voluntária dos estudantes no sentido de busca de conhecimento. Se a relação afetiva desperta essa

atividade nos estudantes, o êxito da proposta se realiza. Caso o professor utilize essa metodologia como forma de sustentar sua posição de autoridade apenas, não há um direcionamento pelo desejo de saber; e sim, pelo Ideal de Eu inconsciente do professor que busca sustentar sua posição imaginária, que pode ser a de autoridade.

O segundo ponto seria de que o objeto, o destino da ação, deve ser o desejo de saber. Somente o desejo de saber é capaz de garantir a manutenção do potencial criativo da criança. Esse desejo de saber mobiliza os processos de identificação que estão localizados na figura do professor para o conteúdo ensinado. Sustentar esse vínculo é uma atividade que merece atenção. Da mesma forma que a construção afetiva pode gerar aspectos positivos, pode também criar aspectos negativos justamente pela quebra da estabilidade desse relacionamento.

Eu lembro um dia, o professor tava muito cansado. Chegou na sala de aula, sentou e acho até que você dormiu... Você disse que precisava de silêncio pois tava com muita dor de cabeça. Era uma aula sobre agricultura eu acho... A gente tinha que fazê uma atividade com livro e muita gente não tinha trazido o livro. E aí você não foi legal como sempre foi. Você sempre chega bateno na mão de todo mundo, daquele jeito legal sabe.... Mas aí, eu vi que alguma coisa tava errada. Eu fui te perguntar uma coisa da tarefa e você não falou do jeito que sempre fala com a gente, sabe, é... Eu fiquei triste aquele dia e depois nem quis mais fazer a sua tarefa. Peço até desculpa porque depois desse dia eu nem queria mais ver sua aula. Você tava muito diferente... Foi chato aquele dia (Estudante respondente, 2022).

O vínculo entre professor e aluno deve ser atento. Lembro que nesse dia em específico não disse aos estudantes de forma clara o que eu estava sentindo e quais necessidades eu gostaria que fossem atendidas. Percebam que mesmo que a estudante não expressasse, na forma de palavras, o que desejava, é nítido que o fenômeno que gerou certa estranheza foi como minha conduta havia mudado. Essa regularidade da conduta é uma tarefa que o professor sem aula deve estar sempre atento. O exercício da vulnerabilidade é um caminho seguro para o diálogo sobre os estados emocionais que o exercício laboral da tarefa docente nos exige, a permitir que haja maior contato entre estudante e professor, no sentido de deixar claro o que queremos e o que podemos oferecer e pedir em determinadas aulas.

Vale destacar que os estudantes precisam continuamente serem lembrados sobre os combinados que são estabelecidos em sala de aula e o professor deve se colocar como aprendiz nesse processo comunicativo. Sendo a construção dos combinados uma tarefa coletiva, a exposição dos sentimentos e necessidades que o professor revela em sala de aula devem ser feitas de acordo com o que fora acordado.

Em relação às questões intrínsecas, aquelas que estão diretamente relacionadas ao processo interno das crianças, observamos que as que tiveram maior concordância foram as questões abaixo:

5. Detesto atividades para as quais tenho que pensar muito;
6. Desisto rapidamente das minhas ideias quando encontro dificuldade;
7. Não encontro motivação para estudar;
8. Não gosto de nenhuma atividade escolar;
12. Não consigo realizar as atividades escolares;
15. Sinto-me incapaz de realizar a maioria das tarefas da escola;
16. Tenho de me esforçar muito para ter um bom desempenho.

Essas informações me chamaram a atenção para alguns aspectos. O primeiro deles é a forma como os estudantes percebem o que é dificuldade e quais parâmetros podem ser utilizados para compreender essa questão. Em conversa com um estudante de oitavo ano, dentre os questionários realizados, o perguntei porque ele detestava atividades que tinham que pensar muito. Ele me respondeu que o principal motivo era porque ficava na escola por muito tempo. Entrava na escola às 13h e ia embora apenas 18h35. Isso o fazia cansar, pois não tinham tempo para descansar e relaxar. Os 15 minutos do intervalo eram muito pouco para que pudessem parar de pensar um pouco.

Outro estudante, quando indagado sobre o mesmo assunto, disse que as salas de aula são muito cheias e o barulho era algo que o incomodava muito. Ele conseguia prestar atenção e realizar as tarefas que exigiam concentração, nas salas em que havia menos barulho e que ele se interessava mais. Esse estudante em questão relatou que os professores que davam atividades menores, faziam com que ele se esforçasse mais.

A partir das entrevistas e das conversas em sala de aula, pude constatar que há uma maior motivação interna por parte dos estudantes a partir dos seguintes motivos:

a) intimidade com os professores e afetos positivos: os professores que tinham relação mais próxima com os estudantes, que os escutavam, que eram calmos e pacientes, que conseguiam uma comunicação mais afetiva com os estudantes, tinham melhores participações em sala de aula;

b) identificação com o conteúdo: outro fator seria a identificação com o conteúdo em que o estudante possui um melhor desempenho, atenção e dedicação, a partir do conteúdo que está sendo exposto, independente da conduta do professor em sala de aula;

c) organização da grade horária: haviam disciplinas que estavam condesadas em até três

aulas da mesma matéria. Isso fazia com que os estudantes se sentissem muito cansados daquele conteúdo e de passarem tanto tempo com os mesmos professores;

d) uso de metodologias alternativas: os estudantes também relataram que o uso de recursos didáticos diferentes, principalmente daqueles baseados em uso de metodologias alternativas, despertavam maior atenção por parte dos estudantes;

e) distribuição espacial da sala de aula: as aulas que eram realizadas em grupo, duplas ou trios, tinham maior adesão na participação das atividades propostas pelos professores.

De forma unânime, todos os estudantes disseram que quando as aulas estão monótonas, eles acabam conversando. Isso está diretamente ligado à didática do professor. O professor deve estar atento e sentir a maneira como suas aulas estão sendo expostas, de maneira a garantir o bom desempenho de sua didática, assim como os recursos necessários para modificações e adaptações das mesmas. Em termos de motivações que levam o estudante a querer estudar mais, podemos identificar duas principais respostas: professores que são mais atenciosos e professores que utilizam didática diferente.

Fica evidente, diante do exposto, que há relações de identificações e transferências dentro da sala de aula. Esses fenômenos psíquicos, elaborados pela psicanálise, podem ser importantes instrumentais para aperfeiçoamento da didática de ensino em sala de aula. A identificação deve servir como uma proposta para construção de outra subjetividade em sala de aula. Se pensar a educação é pensar no que está por vir, devemos explorar propostas de relacionamentos que possam ser baseadas na ética, no afeto e no respeito mútuo. Uma outra subjetividade em sala de aula seria pensar em uma proposta didática promotora de elementos relacionais que possam capacitar os estudantes a se relacionarem de forma respeitosa e não violenta.

Ahh professor, eu gosto das suas aulas porque aqui a gente pode ser quem a gente é né. Lembra aquela vez que eu contei o negócio da minha tia pra você... Eu achei que você ia brigar comigo mas eu vi que não, você foi legal... Escutou o que eu tinha pra falar e eu fiquei bem aliviada. É que lá em casa é tudo um problema sabe. Na casa do meu pai é de um jeito... minha madrasta me trata muito mal... Na casa da minha mãe só fala mal do meu pai. Ai quando vou pra lá,,, fico sem saber muito bem o que pensar. Mas aí... depois daquele dia que falei com você, do negócio da minha tia, eu vi que dava pra falar com minha mãe de outro jeito... Sei lá... ela ficou mais legal parece, eu queria que minha mãe e minha madrasta falasse comigo igual você fala com a gente sabe... Eles tratam a gente igual criança pequena.. Mas somos grandes já.... Eu gosto das aulas por isso sabe, dá pra aprender a falar com os outros não só aprender o conteúdo (Estudante respondente, 2022).

No exposto, percebemos o aspecto positivo da CNV e da EGAA. Se identificar com formas positivas de afeto pode promover mudanças na geografia dos lugares. A referida estudante disse que havia sido melhor o relacionamento com a mãe e a madrasta depois que começou a falar mais sobre seus próprios sentimentos e necessidades. Uma geografia ativa e afetiva está em busca de melhoria dos relacionamentos para que haja um desenvolvimento superior na comunicação e comportamento diante da promoção da cidadania. Afirmo que os estudantes lidam com a falta de maneira diferente dos adultos. Enquanto adultos podem ter mais recursos psíquicos (ou não) para lidar com suas próprias fantasias, o sujeito adolescente está produzindo seu conjunto de valores morais e éticos. Esses valores podem ser trabalhados na sala de aula e a disciplina de Geografia tem importante instrumental teórico e prático para a realização dessa tarefa.

Admitir que o espaço é produzido, passa pela maneira que a transmissão dos lugares se realiza e os aspectos relacionais do espaço vivido. Experienciar outras maneiras de se relacionar, a partir de uma comunicação não violenta, é capaz de produzir outras formas de subjetivação no fazer comunitário. Essas identificações podem passar do aspecto individualista, próprio do modelo neoliberal de indivíduo para o aspecto fraternal, baseado na troca de sentimentos e valores que produzam afetos positivos na vida das pessoas. Isso se conquista com a prática da liberdade para que esteja aberto o caminho de outras formas de encontro, outras formas de afecções, outras formas de se compreender como o Outro nos afeta e como podemos afetar. A prática da liberdade é algo que se aprende. A escola possui esse potencial construtor de práticas de liberdade. A EGAA se baseia nesse contínuo exercício de construção de uma outra territorialidade em sala de aula baseada no apoio mútuo e na construção de combinados coletivos.

Nossa professor... Aquele dia que você falou que o banheiro tava liberado foi muito legal... Sabe... antes eu queria sair da sala porque não aguentava mais.... Na verdade a gente faz isso sabe... A gente pede pra sair de sala pra ir no banheiro mas é que na verdade a sala de aula é muito chata.. Eu odeio estudar na verdade... Só venho porque sou obrigado mesmo. Mas aí... quando o banheiro ficou liberado, achei que era coisa que só tinha na faculdade sabe...Contei até pra minha mãe.... Ela faz pedagogia e falou que isso era coisa de faculdade... Achei que não ia dar certo mas deu sim... Um dia que eu tava muito cansado, sai da sala rapidinho, tomei uma água e conversei com um cara do sétimo ano... Falei pra ele que a gente não precisava pedir... Ele achou massa.... Quando a gente começou a sair sem pedir, até falei com o “ticolé”, parecia que você confiava na gente... deu até vontade de fazer tarefa naquele dia (Estudante respondente, 2022).

O exercício da liberdade deve ser condicionado a um conjunto de regras e combinados que partam dos estudantes para que faça sentido. As experiências da EGAA são importantes para a construção coletiva desses combinados. Estudantes que participam mais das tomadas de decisões em sala de aula, tendem a se responsabilizar de forma positiva sobre seu percurso de aprendizagem. Esse processo de identificação a partir da liberdade passa pelo professor enquanto um momento de travessia para que possa ser manejada em favor do desenvolvimento de autorresponsabilidade. Esse ato pode ser evidenciado por relações de transferências, para além das questões de identificação.

As ações transferenciais que foram percebidas ao longo do desenvolvimento da EGAA estão relacionadas a projeções parentais realizadas na figura do professor. É muito comum em sala de aula que estudantes tenham maior apreço por determinados professores e que digam que gostariam que tivessem algum nível de parentesco do professor com o estudante. Nessas situações, podemos afirmar que a transferência se realiza.

Não somente nessas situações, mas como em outras, os estudantes podem relacionar a figura do professor com alguém da família. Podem relacionar como algo que gostariam que fosse ou alguma semelhança física e comportamental dos professores. É grande o número de estudantes que relatam isso. Alguns deles chegam a verbalizar isso ao professor na busca de algum tipo de afeto e carinho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de minha carreira docente e no processo contínuo de pesquisa em sala de aula, na busca de novas estratégias para “outras formas de internalizações”, encontrei na Comunicação Não Violenta (CNV), no uso de metodologias ativas e na disciplina positiva, elementos interessantes que se tornaram uma saída para “outras subjetivações”, as quais foram transformadas nesta pesquisa em narrativas da minha docência.

A pesquisa possibilitou ampla reflexão e um olhar crítico mostrando que não é o trabalho docente, em sala de aula, o único ou a engrenagem mais potente no processo de transformação social. Recorrer a essa afirmativa seria ir ao encontro do erro, pois pareceria que apenas o trabalho docente seria capaz de proporcionar qualquer mudança estrutural na educação.

No processo de pesquisa, procurei salientar que o projeto de poder do neoliberalismo está com a tarefa de transferir todas as atividades políticas de Estado, interpretadas como custos pelos defensores do neoliberalismo (e que justificam a narrativa de “inchaço” do Estado) a ativos circulantes no mundo do mercado. A pesquisa mostrou que o neoliberalismo atua em duas principais instâncias: táticas estruturais na estrutura política do Estado e táticas de gerenciamento do processo de criação de subjetividades. Nesse sentido, a tática nefasta do projeto neoliberal pode ser percebida pelos professores e pela sociedade em geral, a partir de um olhar mais detalhado desses processos.

A indisciplina foi explicitada na presente pesquisa como uma desvirtuação a um conjunto normativo de comportamento estabelecido pelo sistema de ensino, escola e professor. Seria a não adequação a um padrão, estabelecido pela norma, sobre condutas e comportamentos adequados a serem desempenhados pelo estudante. A indisciplina pode ser compreendida como um processo de não sujeição à norma, uma transgressão à norma.

A violência verbal e física é entendida como um desdobramento tanto da incivilidade quanto da indisciplina. Ela aparece quando há uma ruptura nos padrões formais de comportamento adequado e ferem o direito do outro estudante em termos do bom convívio social. É o caso da violência física ou verbal, em que os direitos são transgredidos entre os estudantes. A violência enquanto fragmentação do sujeito inconsciente é aquela em que o estudante adolescente está exposto em todo o seu período de juventude. São os processos e fixações experienciais da vida e que são colocados à prova durante seu amadurecimento para a vida adulta. Se despossuir, abandonar padrões de desejo e gozo, são feitos de forma violenta durante a adolescência e se apresentam de forma corriqueira em sala de aula.

Ao longo da experiência em sala de aula, apoiado a essas teorias, pude perceber que a narrativa geral da meritocracia está diretamente relacionada como solução à política de desamparo. Os estudantes, ao se depararem com as problemáticas trabalhadas com os conteúdos científicos geográficos, em sala de aula, apresentam suas fragilidades, que podem ser explicadas a partir do afeto do desamparo. Nesse processo de afetação, do desamparo, dois outros afetos podem se manifestar: o medo e a esperança.

O estudante (adolescente) está em processo de afetação a normativas socialmente constituídas que se estabelecem nas mais diferentes instâncias das quais se relaciona, sejam elas a família, a igreja, os grupos de afinidade e a escola. Quando as manifestações do desamparo são observadas, a partir das transferências que os mesmos realizam (desdobradas dos conteúdos científicos da Geografia), é possível perceber que dois movimentos se realizam: a possibilidade de uma fixação a padrões previamente estabelecidos e a busca de uma fragmentação das próprias indagações em relação à realidade observada.

As metodologias ativas se mostraram como importantes ferramentas para o estudo da Geografia em sala de aula, pois possibilitaram um maior aprofundamento na reflexão de si, a partir das experiências de si para com o mundo, e a possibilidade de investigação mais profunda nas relações de desamparo. Nesse sentido, o arcabouço metodológico que foi desenvolvido ao longo dos 6 anos da aplicação da metodologia se mostrou como importante técnica enquanto um caminho de possibilidades para compreensão da dinâmica dos afetos do medo e da esperança no sentido de desvincular os aspectos meritocráticos, de uma educação voltada ao mercado e, um retorno a questões e dinâmicas para a construção de uma política do sujeito, na promoção da cidadania.

O EGGA se mostrou importante no conjunto de instrumentais metodológicos para o desenvolvimento de uma Geografia ativa e afetiva. Ao longo dos anos, pude perceber que a utilização da metodologia se deu de forma positiva no que tange a maior participação dos estudantes no processo de tomada de decisão de suas condutas e na apropriação de forma ativa do próprio processo de ensino e aprendizagem. Para que haja a promoção e criação de lugares afetivos, a psicanálise foi considerada como um fio condutor devido aos conceitos que podem ser apropriados pelo professor em sala de aula. A EGAA se mostrou um importante conjunto de procedimentos práticos e teóricos que promovem outras formas de subjetivação coletiva na sala de aula.

A presente proposta não se presta a servir como um modelo ou instrumental a ser seguido. É uma experiência que têm dado certo sobretudo com relação à melhoria da

indisciplina, o desejo pelo estudo da Geografia e a configuração de outras formas de relacionamento entre professor e aluno. A EGAA está em constante desenvolvimento e pode ser utilizada como um ponto de partida para novas experiências vividas na sala de aula, em busca de promoção de maior engajamento por parte dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Sonia. **O adolescente e o Outro**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Consulta Popular, 2001.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CHRISTOFOLETTI, Antônio. **Perspectivas da geografia**. 2ed. São Paulo: Difel, 1985.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia, In: CASTRO, Iná Elias de.; CORRÊA, Roberto Lobato.; GOMES, Paulo Cesar da costa. (Orgs). **Geografia: conceitos e temas** 7ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, pp. 15-47. Obra original publicada em 1995.
- CORREA, Roberto Lobato. O espaço geográfico: algumas considerações. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Ática, 1989.
- DARDEL, Éric. **O Homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DEJOURS, C. A. **Loucura do trabalho**: estudo da psicopatologia do trabalho. São Paulo. Cortez-Oboré, 1992.
- DOBB, Maurice. **A Evolução do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FREUD, S. **Obras Completas**: Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos. Vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1969. Obra original publicada em 1910.

FREUD, S. **Obras Completas**: Conferências introdutórias sobre psicanálise. Vol. XV. Rio de Janeiro: Imago, 1969. Obra original publicada em 1915-16.

FREUD, S. **Obras Completas**: Um caso de histeria, três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1969. Obra original publicada em 1901-1905.

FREUD, S. (1969). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969. Obra original publicada em 1914a.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999.

GHIRALDELLI, J. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

HARVEY, D. **The Production of Space**. Trad. D. Nicholson-Smith Oxford: Basil Blackwell, 1991.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HOBBSBAWM, Eric. Introdução. In: MARX, Karl. **Formações econômicas précapitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOLZER, Werther. A Geografia Humanista: Uma Revisão. **Espaço E Cultura**, Edição Comemorativa, pp. 137-147, 1993-2008.

LEFEBVRE, Henri. **The Production of Space**. Trad. D. Nicholson-Smith Oxford: Basil Blackwell, 1991.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Trad. de Magda Lopes e Marisa. 1994.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione Editora. 2005.

LURIA, A.R. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança**. 10ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Trad. José Maia. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Trabalho original publicado em 1873).

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Vol. III, Tomo 6. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MEDEIROS, Solene Nobre; MARTINS, Soraya Rodrigues, MENDES, Ana Magnólia. Sofrimento e defesa: análise psicodinâmica do trabalho. **Trivium**, v. 9, n.1, 2017.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. 3ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

NEVES, P. S. C. **Educação e cidadania**: questões contemporâneas (Org.). São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, A. U. **Modo de produção capitalista**, Agricultura e Reforma Agrária. São Paulo: Labur Edições, 2007.

PAULINO, Eliane Tomiasi; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida. **Terra e território**: a questão camponesa no capitalismo. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMBO, Ricardo Albino. **IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire**: Utopia, Esperança e Humanização. Emancipação Na Perspectiva De Paulo Freire, 2015.

ROCHA, Andreas Pires. Educação no neoliberalismo: por uma América Latina submissa aos domínios do capital, II Simpósio Estadual Lutas Sociais na América Latina, **Anais...**, Londrina: 2006.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**. São Paulo: CosacNaify, 2015.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V. SILVA, N. S, DUNKER, C. (orgs) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. Do conceito de educação à educação no Neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, pp. 165-178. 2002.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 6ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SANTOS, Welia P. Educação e neoliberalismo: presença e papel do estado na educação brasileira contemporânea, **Tecnia**, v.4, n.1, São Paulo: 2019.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

SMITH, Adam. **The theory of moral sentiments**. The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith, Oxford University Press, 1976.

SOUZA, Nilson Araújo de. O colapso do neoliberalismo. São Paulo: Global Editora, 1995.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira - Londrina: Eduel, 2013.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MILLER, J.A. Introdução ao Inconsciente. **Falo Revista Do Campo Freudiano**. nº 2, jan./jun. 1988.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. Contribuição Da Psicanálise Para A Educação: A Transferência Na Relação Professor/Aluno **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 39, 2014.

ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

TUAN, Yi-Fu, **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 2012.

HOLZER, W. O Lugar na Geografia Humanista. **Território**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 67-78, 1999.

SAFATLE, V. **Introdução a Jacques Lacan**. 4ed. revista e atualizada, São Paulo: 2017a.

SAFATLE, V. Lacan, revolução e liquidação da transferência: a destituição subjetiva como protocolo de emancipação política. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 91, 2017b.

SAFATLE, V. Por Um Conceito “Antipredicativo” De Reconhecimento. **Lua Nova**, São Paulo, 94: 79-116, 2015a

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. São Paulo: Cosac Naify, 2015b.

SAFATLE, Vladimir. Lacan, revolução e liquidação da transferência: a destituição subjetiva como protocolo de emancipação política. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 91, 2017.

ANEXOS

A- QUESTIONÁRIO SOBRE MOTIVAÇÃO ESTUDANTIL

NOME (OPCIONAL): _____ IDADE: _____ SÉRIE/ANO: _____

Extrínsecas	CONCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	NÃO CONCORDO
1. Só faço tarefas escolares quando é pedido pelo professor			
2. Sinto que é importante a opinião que os professores e colegas têm de mim			
3. A opinião dos professores e colegas é muito importante para mim			
4. Só estudo quando sei que vai haver teste			
5. Gosto de ser elogiado por professores			
6. Gosto de ser elogiado por colegas			
7. Não me preocupo em estudar para ter uma boa profissão no futuro			
8. Tenho a preocupação em ser visto pelos meus colegas como um bom aluno			
9. Quero ser o melhor aluno da sala			
10. Não me preocupo em ser considerado um bom aluno			
11. Eu estudo com medo que os meus pais se chateiem comigo			
12. Eu faço os trabalhos de casa por obrigação			
13. Eu estudo porque os meus pais prometem compensar-me pelas minhas boas notas			
14. Eu só estudo para não obter maus resultados			
15. Eu só faço os trabalhos de casa porque os meus pais me obrigam			
16. Eu só estudo porque quero tirar boas notas			
17. Eu estudo por obrigação			

Intrínsecas	CONCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	NÃO CONCORDO
1. Estou mais preocupado em aprender do que tirar notas altas			
2. Tenho boas notas porque me esforço para estudar			
3. Em sala de aula gosto de realizar as tarefas propostas			
4. Faço os exercícios mesmo quando o professor não vai dar nota			
5. Detesto atividades para as quais tenho que pensar muito			
6. Desisto rapidamente das minhas ideias quando encontro dificuldade			
7. Não encontro motivação para estudar			
8. Não gosto de nenhuma atividade escolar			
9. Gosto de fazer perguntas em sala de aula			
10. Gosto de tarefas difíceis			
11. Gosto de pesquisar para realizar uma atividade			
12. Não consigo realizar as atividades escolares			
13. Quando acredito numa ideia vou até ao fim			
14. Adoro pesquisar sobre assuntos que estou a estudar na sala de aula, mesmo sem o professor pedir			
15. Sinto-me incapaz de realizar a maioria das tarefas da escola			
16. Tenho de me esforçar muito para ter um bom desempenho			
17. Quando gosto de uma atividade em sala de aula não sinto o tempo a passar			
18. Gosto de estudar			
19. Eu estudo porque é importante para mim			
20. Eu gosto de estudar assuntos difíceis			
21. Eu estudo mesmo sem os meus pais me pedirem			
22. Eu estudo mesmo sem os meus professores me pedirem			
23. Eu estudo porque me dá prazer e alegria			
24. Eu estudo porque quero aprender cada vez mais			
25. Eu fico interessado quando o professor introduz novas matérias			

Territorialidade	CONCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	NÃO CONCORDO
1. Realizo atividades quando o professor demonstra interesse por mim			
2. Eu presto atenção na aula quando tenho maior proximidade com o professor			
3. Os professores que são mais atenciosos fazem eu ter mais interesse para estudar			
4. Quando participo da organização das aulas, realizo mais atividades			
5. Quando as aulas são diferenciadas (não apenas lápis e quadro) me interessam mais.			
6. Costumo conversar quando a aula está monótona			
7. Prefiro professores que tratam os estudantes com mais empatia			
8. Costumo fazer as atividades naquelas disciplinas em que o professor é mais atencioso, menos autoritário.			

B - ENTREVISTA

- a) Quais as razões que mais te motivam a prestar atenção nas aulas?
(1 para maior relevância, 2 para média relevância e 3 para nenhuma relevância)
- () aulas diferenciadas
() professores com didática diferente
() professores atenciosos comigo
() gosto pela disciplina
- b) Qual disciplina você mais gosta e que mais presta atenção, se comporta e realiza as atividades?
- c) Por quais motivos escolheu a disciplina da questão anterior?
- d) A postura do professor te estimula a se dedicar mais na disciplina? Escreva os motivos para que você se dedique mais nessa disciplina por conta da postura do professor.
-