

## DE LAÇO OU DE NÓ? O LUGAR DO PROFESSOR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ÉTICA DE PROXIMIDADE E DE RESPONSABILIDADE

**Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt**  0000-0002-1290-8847  
Universidade Federal da Fronteira Sul

**Me. Patrycia Sbeghen Zanatta**  0009-0003-3170-9071  
Universidade de Passo Fundo

**Bruna Caroline Rodrigues**  0009-0003-7042-938X  
Prefeitura Municipal de Erechim

**RESUMO:** O artigo tem como tema de estudo o lugar do professor na construção de uma ética de proximidade e de responsabilidade. Objetiva-se, ao analisar narrativas docentes sobre suas práticas pedagógicas, compreender se os lugares do professor frente ao fazer ético ocupam um lugar de laço ou de nó. Entrelaçados à discussão teórica sobre ética, apresentam-se dados obtidos a partir de questionário *on-line* respondido por 11 professores participantes do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional (GRUPEE). Para tal, os participantes foram convidados a citar duas práticas pedagógicas que poderiam contribuir para “ensinar as coordenadas de uma nova geografia” baseada em “laços de proximidade e de responsabilidade”. Após análise dos dados, conclui-se que o lugar do professor tem múltiplas facetas frente à construção de uma ética e que, apesar dos “nós” contemporâneos, há nos educadores/participantes uma perseverança esperançosa de ocupar sempre o lugar de “laço”. Além disso, percebeu-se que o compartilhamento de suas impressões sobre essa temática contribuiu para que as próprias geografias do grupo fossem postas em diálogo, possibilitando uma experiência de hospitalidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ética; Docência; Educação Emocional.

## LACE OR KNOT? THE TEACHER'S PLACE FOR BUILDING AN ETHICS OF PROXIMITY AND RESPONSIBILITY

**ABSTRACT:** The article's subject of study is the role of the teacher in the construction of an ethics of proximity and responsibility. The objective, by analyzing teacher's narratives about their pedagogical practices, to understand whether the teacher's place in ethical practice occupies a place of a bond or a knot. Intertwined with the theoretical discussion on ethics, data obtained from an online questionnaire answered by 11 teachers participating in the Emotional Education Research Group (GRUPEE) are presented. To this end, participants were invited to cite two pedagogical practices that could contribute to "teaching the coordinates of a new geography" based on "bonds of proximity and responsibility". After analyzing the data, it is concluded that the role of the teacher has multiple facets in the construction of ethics and that, despite the contemporary "we", there is a hopeful perseverance in the educators/participants to always occupy the place of "bond". Furthermore, it was noticed that sharing their impressions on this topic contributed to the group's own geographies being put into dialogue, enabling an experience of hospitality.

**KEYWORDS:** Ethics; Teaching; Emotional Education.



## 1 INTRODUÇÃO

A pergunta expressa no título deste trabalho, “De laço ou de nó?”, induz a uma interrogação inicial, quase como uma necessidade de escolha ou resposta por uma das suas posições, a do laço ou a do nó. Sendo assim, é importante iniciar desenrolando esta perspectiva a partir do debate sobre estas duas expressões, que ocupam uma dimensão de relação entre si.

Quando pensada a aproximação entre o laço e o nó, de um ponto de vista material e concreto, é possível inferir alguns exemplos reais disso, como os laços de fita, os cadarços de um calçado, que, numa relação muito estreita, podem se tornar nó. Por ora, nos interessa a questão “relação estreita” posta entre as duas dimensões. Se avançarmos um pouco mais a partir destes campos materiais, pode-se prever algumas simbologias a esta relação, que é sempre estreita, entre o laço e o nó. O laço é aquele resultante de um movimento que prevê uma certa delicadeza na sua construção, no qual a conquista da forma e de seu desenho são diretamente influenciados pela repetição do gesto. Já o nó ocupa uma posição quase que de “fracasso” do laço. Ele exige menos dedicação, mas com o custo de um sufocamento de sua matriz. Ele é rígido e não se afrouxa sozinho. As dimensões apresentadas anteriormente parecem justificar por que é esperado que a nossa pergunta inicial leve a este desejo de eleger o laço ou o nó como possível para uma interpretação de significado ao lugar do sujeito, aqui posto pela figura do professor frente a uma ética do exercício de sua profissão.

Todavia, antes de adentrar nos percursos da ética, se faz necessário retornar para nossa questão inicial, pois, neste artigo, quando se busca responder a pergunta “de laço ou de nó?”, se está a olhar, a partir de um viés psicanalítico, mais diretamente à posição da análise como um laço de amor. Segundo Costa e Leite (2019), chamamos de amor uma operação que se dá por meio da relação com o outro, sendo na análise ocupado pelo analisando e analista, uma vez que, ainda segundo os autores, o “percurso de uma análise não tem outra finalidade se não levar o sujeito a fazer-se ético com o seu desejo, ir de um amor ideal para um amor possível” (Costa; Leite, 2019, p.15).



Tal percurso só é possível ao traçar-se um caminho que se dá do nó ao laço, logo, os dois são interdependentes e necessários para a construção. A partir dessa relação, buscar-se-á olhar para uma construção, que acontece na relação subjetiva do professor com a internalização ética de sua profissão, objetivando, ao substituir a figura do analista pelo professor, olhar para seu fazer ético pelo viés da proximidade e da responsabilidade para compreender o que se estabelece nessa relação estreita de si: um laço ou um nó?

Estas reflexões são oriundas de um momento de autoformação proposto num dos encontros realizados em 2023 no Grupo de Pesquisa em Educação Emocional (GRUPEE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*. O intuito deste grupo é, através de olhares de inserção dos participantes, que têm atuações em campos de práticas e de representações distintas sobre os enfoques abordados, estabelecer o compartilhamento de saberes a respeito da educação emocional.

Para alcançar os objetivos propostos, num primeiro momento, o presente trabalho utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica com o intuito de apresentar os conceitos-chave importantes para a discussão, com amparo em referenciais psicanalíticos e filosóficos, estabelecendo diálogos com autores da educação. Na sequência, o texto discorre sobre os dados da pesquisa de campo resultante de narrativas escritas de integrantes do grupo de pesquisa GRUPEE, os quais puderam nomear suas posições “éticas”. Para interpretar tais resultados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), na qual os conteúdos foram analisados a partir da presença ou ausência desta percepção de ser laço, pela proximidade e pela responsabilidade dos sujeitos.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Com o intuito de contribuir para a compreensão de qual o lugar do professor para a construção de uma ética pautada pela proximidade e pela responsabilidade, é importante discorrer neste momento sobre conceitos que norteiam essa discussão. Para tal, a construção deste debate terá o segundo capítulo do livro *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*, de Isabel Baptista (2005), como texto-base, sendo outros teóricos pertinentes para esta discussão “enlaçados” ao longo do texto. A escolha desta disposição



justifica-se por ser também este o texto disponibilizado ao grupo participante no momento auto formativo como texto de apoio para as reflexões iniciais que se deram naquele momento e que mobilizou reflexões outras, as quais serão apresentadas a seguir.

Por ética, utilizaremos o conceito de Baptista (2005), que a caracteriza como uma fundamentação racional das normas que devem guiar as escolhas humanas. A autora parte desta definição para pensar: Como na contemporaneidade esta dimensão racional pode dar conta de valorizar algumas posições humanas, como o amor, a paz, a solidariedade, que são, em certa medida, fragilizadas por um presente pautado pela incerteza, vulnerabilidade e violência? E a resposta é pela educação, pois uma de suas grandes finalidades é contribuir, ao longo dos processos de formação, para que as pessoas se tornem capazes de fazer a sua diferença, permeadas por uma singularidade delicada inscrita num tempo que se posiciona contra a indiferença. Isso pode se dar através do uso da sensibilidade em perceber na esperança a chave para a construção deste caminho ou, nas palavras de Cotta (2019), através de uma “educação do coração”, ou seja, criar uma consciência no indivíduo de que a vida pode ser experienciada através do acolhimento do outro.

Assim como Baptista (2005), Fromm (1981) também vê na educação a possibilidade de colaborar para a construção de espaços que sejam pautados pelo amor.

A escolha pelo amor justifica-se, pois, conforme discorre Lévinas (1997), a responsabilidade para a construção moral do sujeito serve como uma noção-eixo para que o sujeito possa construir suas referências de subjetividade a partir de representações de si como um agente. Isso se dá pela premissa da sensibilidade e da afetividade, de uma forma que a constituição desta noção-eixo ocorre pelo afeto, de uma forma anterior à conquista do que poderíamos chamar de uma autonomia racional, ou seja, arrisca-se a dizer que, em alguma medida, nas relações profissionais, como a elucidada pela figura do professor que tem como objeto de transmissão relacional, o conhecimento é conquistado sempre com a necessidade de uma amorosidade para tal.

A formação de professores torna-se um desafio nos tempos atuais, uma vez que ela ocupa o lugar de potencial para a construção de uma nova geografia, qual seja, a de uma



ética da proximidade e da responsabilidade que permita o sujeito através de uma sensibilidade necessária tomar suas posições de agir no mundo, pautadas pelo conhecimento que emanam, cientes da responsabilidade que lhes acompanha. Nos tempos atuais, o alcance de um conhecimento quando partilhado é maior espacial e temporalmente, logo tem consequências no outro de uma forma muito mais intensa. Não por acaso, defende-se que os processos de formações possam estar considerando, dentro de suas escolhas metodológicas, vertentes, ferramentas, métodos que olhem para a importância do desenvolvimento dessas reinvenções éticas do agir humano (Hans, 2006).

Em concordância com estes grandes teóricos, mas com o ensejo de trazer uma nova perspectiva ao amor dentro dos espaços da educação, o olharemos por um viés psicanalítico, para questionar “[o que é preciso para] que o amor seja o sinal de que muda de laço?” (Cabral, 2016, p.2). Ou seja, para a psicanálise, o sujeito, muitas vezes, está para seus processos, numa tentativa de fazer laço de outra maneira. Isso significa dizer que, quando se traz a questão de um amor que permanece, seja ele qual for a sua origem, é possível dar a este laço com a vida, com o outro, uma nova posição. Embora, segundo Han (2018), recentemente, a emoção conquistou a possibilidade de ser um meio de produção dentro dos espaços de construção de conhecimento, na relação entre sujeitos, ela, ou melhor, os “feixes de emoções” são o que ligam os atores sociais aos símbolos centrais da sociedade, ou seja, o que liga os sujeitos da escola aos conteúdos apreendidos na escola são, em alguma medida, os “feixes emocionais” produzidos na e por estas relações.

Retomando, a posição de laços para a psicanálise é de que não são eternos, sobretudo os estabelecidos entre os sujeitos que se relacionam ao longo de um percurso. Todavia, este laço, quando feito de outra maneira, traz a possibilidade de um amor que foi fundado para permanecer. Cabral (2016) pontua que parece, em certa medida, desnecessário dizer que até os laços de amor são feitos. No entanto, a grande questão talvez seja compreender, quando isso ocorre, o são em nome de quê?

Talvez ainda não seja possível inferir sobre isso, mas há um caminho que pode levar a esta definição: a compreensão de que, para a psicanálise, o amor se dá na relação com o desejo dada pela sentença mais-um (Cabral, 2016). Isso significa dizer que, assim como



o laço e o nó têm uma mútua dependência, o sujeito pode amar quando tiver o acréscimo de *mais-um*, e este não no sentido de uma objetificação, pelo contrário, não há amor na individualidade. Da mesma forma, na educação, não há transmissão de algo sem a presença desta sentença *mais-um*.

Chegando nesta premissa, torna-se importante voltar para o texto-base destas reflexões. Nele, Baptista (2005) insere, nos dilemas e nos enfrentamentos exigidos na vida contemporânea, a questão da geografia marcada por uma soberania pessoal que se molda de maneira tal que parece impermear à entrada do outro, desafiando a existência de relações firmadas pelo *mais-um*. Pelas palavras de Buber (2001), na relação Eu-Tu, sobretudo porque esta expressão evidencia o impacto da presença do outro sobre os sujeitos,

[...] O Tu se apresenta ao Eu como sua condição de existência, já que não há Eu em si, independente; em outros termos, o si-mesmo não é substância, mas relação. O Eu se torna Eu em virtude do Tu. Isto não significa que devo a ele o meu lugar. Eu lhe devo a minha relação a ele. Ele é meu Tu somente na relação, pois, fora dela, ele não existe, assim como o Eu não existe a não ser na relação (Buber, 2001, p. 27).

Esta definição nos leva à compreensão do que Baptista (2005) nomeia por ética da proximidade: a capacidade não apenas de perceber que há uma dependência relacional entre os sujeitos, como também aceitá-la. Essa dependência não se refere a um grau de estar um a depender de algo ofertado pelo outro, se não pela perspectiva da hospitalidade, a capacidade de acolher o outro (o Tu), mantendo-o nesta origem forasteira, que permite o enriquecimento daquele ao qual se habitou deste sentimento. Para que a educação possa ocupar essa posição hospitaleira, partindo de um laço de proximidade, só o pode fazer pautado também por uma ética da responsabilidade, de dar-se conta do que este lugar representa.

Logo, é como se a fundamentação racional dependesse de uma inscrição contemporânea pautada pela sensibilidade, temperada por afetos, que possam potencializar os laços de proximidade que advêm deste nó original, qual seja, a presença pessoal se torna causa, pois exige uma construção amorosa que vá além do eu-tu. Talvez



ousemos em sugerir que o lugar do professor frente a uma ética da proximidade e da responsabilidade só pode ser ocupado quando se criam ocasiões advindas da operação “eu-tu+um”, centrando na figura do professor essa incumbência de ensinar essa “coordenada”, essa nova geografia, sobretudo humana, que se assente em laços de proximidade e de responsabilidade.

### 3 METODOLOGIA

Como metodologia partiu-se de uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de apresentar conceitos importantes para a compreensão do que o estudo inicialmente se propôs a debater, apresentando como fundamentação principal autores da psicanálise e da educação, tais como Baptista (2005), Buber (2001), Cabral (2016), Costa e Leite (2019), Cotta (2019) e Fromm (1981).

Em segundo momento, serão apresentados os dados da pesquisa de campo resultantes das narrativas escritas de alguns participantes do encontro que ocorreu sobre a temática da ética da proximidade e da responsabilidade. Entre os participantes do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional (GRUPEE), foram disponibilizadas bibliografias prévias ao encontro para criar provocativas para a vivência e um formulário *on-line* contendo o seguinte texto: O professor exerce papel primordial na mediação de práticas de hospitalidade, tolerância, solidariedade e paz na sua sala de aula. Diante disso, cite duas práticas pedagógicas que poderiam contribuir para "ensinar as coordenadas de uma nova geografia" baseada em "laços de proximidade e de responsabilidade". Ao final, 11 participantes do encontro responderam ao instrumento.

Muitas seriam as possibilidades de elucidação do que se viu mobilizado nos participantes quando convidados a refletir sobre uma ética nas suas construções, enquanto educadores, pautada pela proximidade e pela responsabilidade. Todavia, aqui, optou-se por apresentar uma sensível dimensão apresentada no encontro “eu-tu+um”, oriundo desta experiência vivencial. Para isso, resgata-se aqui a pergunta outrora abandonada: Quando os laços de amor são construídos pelo desejo compartilhado e possibilitado pela educação, o são em nome de quê?



Nesta experiência, esse laço foi construído em nome de um respeito e um acolhimento ao que já preexistia como definição de ética, que, fundamentalmente, dizia de uma posição racionalizada e que, de fato, o é quando avaliada em conceito. Todavia, para fazer essa relação, construção, com a proximidade e a responsabilidade, foi necessário se abrir para receber a nova perspectiva, interrogando-se em sua posição e interpretando, ao reconhecer que sim, o amor é o sinal de que muda de laço. Aqui se trata do laço que cada educador pode traçar com suas “éticas”, fazendo uma operação de aproximar-se e responsabilizar-se pela ligação com o Tu e o mais, que só se dá em relação.

Em detrimento desta percepção que esboça o quanto de alguma maneira o compartilhamento de suas impressões sobre essa temática contribuiu para que as próprias geografias do grupo fossem postas em diálogo, possibilitando uma experiência de hospitalidade, a seguir as respostas dadas pelos 11 participantes serão apresentadas através da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). O conteúdo das respostas foi analisado a partir da presença ou da ausência desta percepção de ser laço, pela proximidade e pela responsabilidade dos sujeitos.

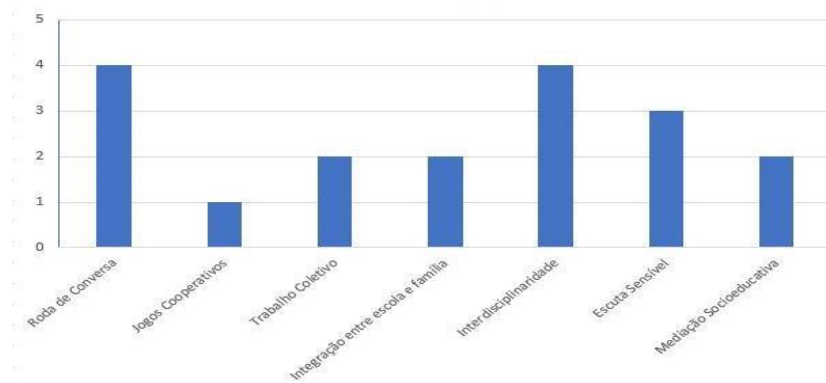
#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como o intuito não era olhar para a prática pedagógica apenas como um instrumento mecanizado, automatizado ou reproduzido, e sim pela presença deste enlace ético amoroso com o seu fazer, quando as práticas se repetiram em mais de um sujeito no instrumento utilizado, elas foram consideradas apenas uma vez. Ainda, como se considerou importante ter uma dimensão mais macro de quais instrumentos foram apresentados como potencialidades para construções de novas geografias, a seguir será apresentado um gráfico que teve como objetivo agrupar as práticas citadas para que, posteriormente, se desse início à análise pretendida.





**Gráfico 1:** Práticas Pedagógicas



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Quando olhamos para as práticas apresentadas, encontramos sete distintas ferramentas que são consideradas pelos participantes como possibilidades de construir novas geografias para a educação: roda de conversa, jogos cooperativos, trabalho coletivo, integração entre escola e família, interdisciplinaridade, escuta sensível e mediação socioeducativa. Todavia, todas estão pautadas por uma premissa em comum: partem de lugares, ações e construções que só podem ser realizadas na relação mais-um. Ou, como vimos em Cabral (2016), não se pode construir na ausência de ao menos mais um sujeito.

A seguir, essas práticas serão apresentadas mostrando uma relação entre elas, seu significado, ancorado por teóricos que discorrem a respeito das mesmas, e exemplos de como os participantes do encontro auto formativo do GRUPEE apresentaram em seus discursos essas práticas. Na sequência, busca-se estabelecer a codificação das unidades de sentido, o que demonstrará que todas elas estão, de alguma maneira, em laço com a educação sensível e amorosa.

Importante destacar que alguns participantes apenas nomearam a prática, sem fazer uma explanação ou explicação a respeito da sua escolha, o que demonstra que talvez a pergunta norteadora pudesse ter sido acrescida desta provocativa. Em função desta realidade, foram apresentadas, ao longo do texto, apenas as narrativas acompanhadas de um contexto. Para preservar a identidade dos participantes, estes foram nomeados com a



letra S (Sujeito) seguida de uma numeração, dada pela ordem pela qual responderam ao questionário.

Desde as primeiras respostas, a roda de conversa foi citada como ponto fundamental para ser uma prática que possibilite ensinar as coordenadas de uma nova geografia baseada em laços de proximidade e de responsabilidade. Uma das pessoas cita que:

Creio que as práticas pedagógicas poderiam envolver as Rodas de Conversas, destacando as temáticas voltadas para as questões mais emergentes do cotidiano, principalmente no que concerne ao respeito e à dignidade humana, possibilitando a escuta acolhedora. E a segunda prática pedagógica poderia estar voltada para ações conjuntas, nas quais uma dupla ou mais pessoas, a partir das Rodas de Conversas, poderiam trabalhar em parceria, refletindo e buscando ações propositivas para as questões voltadas para a Convivência e a Cultura de Paz (S11).

Ademais, outra pessoa também expõe que:

Outra prática são os diálogos interculturais e colaborativos. O professor pode facilitar diálogos interculturais e colaborativos em sala de aula, incentivando os alunos a compartilhar suas experiências, perspectivas e valores pessoais. Essa prática promove a tolerância e a compreensão mútua entre os alunos, além de incentivar a empatia e a solidariedade. O professor pode criar atividades estruturadas que permitam aos alunos explorar e debater questões relacionadas à diversidade cultural, identidade e convivência pacífica. Essas discussões proporcionam aos alunos a oportunidade de aprender com as diferenças, desenvolver respeito pelos outros e fortalecer os laços de proximidade e responsabilidade dentro da sala de aula e além dela. Essas práticas pedagógicas são exemplos de como o professor pode criar um ambiente de aprendizado que promove valores de hospitalidade, tolerância, solidariedade e paz. Ao engajar os alunos de forma significativa e contextualizada, eles são incentivados a se tornarem cidadãos responsáveis e comprometidos com a construção de uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa. (S4).

Além deles, outras duas pessoas (S1 e S10) relatam em suas respostas a importância de propor rodas de conversa ou diálogos interculturais e colaborativos entre os estudantes para que seja possível discutir e refletir sobre assuntos do cotidiano. De acordo com Cunha *et al.* (2016, p. 307):



As Rodas de Conversa permitem aos participantes melhor compreensão das ações coletivas, pois são estratégias de intervenção na dinâmica de um grupo, incrementando a sinergia entre as pessoas, focalizando a tessitura de uma rede social em que ideias, comportamentos e práticas podem ser promovidos e difundidos entre as pessoas.

Sendo assim, é notório ressaltar a importância que o uso dessa prática tem na sala de aula, visto que promove o diálogo entre professor e estudante e estudante e estudante. As rodas de conversa promovem, ainda, o diálogo sobre inúmeros assuntos, debatendo questões que eles vivenciam na prática e refletindo sobre as próprias ações.

Considerando a expressão psicanalítica do *mais-um*, podemos olhar para as práticas propostas pelos participantes, como a *roda de conversa*, através da pergunta de Martins (2018, p. 3): “Quem será o mais um?” nesta dinâmica. Essa pergunta, ao longo do texto de Martins (2018), busca olhar para o sujeito *mais-um* além de sua presença, mas também da sua posição política. Isso significa dizer que as pessoas dispostas numa *roda de conversa* podem ser definidas de uma maneira generalista pela sua presença, podem ou não ocupar lugares de inserção na temática ou frente ao grupo, para além de sua posição *mais-um*, mas, em relação à configuração de uma *roda de conversa*, muitos podem se “resumir” a estarem neste processo, que tem sua função frente aos demais que estão ativos na interlocução.

Porém, esse lugar do *mais-um* pode avançar em posições políticas que ocupa e, talvez, não por acaso, os participantes que citaram as *rodas de conversa* em suas respostas também propuseram outras soluções, como, por exemplo, o trabalho em duplas, trios e grupos, além de utilizar jogos cooperativos.

Para Soler (2005, p. 48), “[...] quanto maior for a parte da vida de uma criança envolvida com Jogos Cooperativos, mais ela aceitará a cooperação, e mais ainda estará disposta a cooperar tanto no jogo da escola quanto no grande jogo da vida”. Dessa maneira, a utilização de jogos cooperativos contribuiria de forma significativa para toda a vida do estudante, fazendo com que ele repense suas atitudes, promovendo uma interação de



qualidade com o outro e na vida em sociedade. Aqui, podemos inferir que o lugar do *mais-um* nesta atividade de cooperação ocupa uma posição política do “um a um” (Martins, 2018, p. 4), que significa que ele não só ocupa uma dimensão de unir-se a um grupo em prol de determinada causa, como ele opera frente à dinâmica, seja material ou relacional, bem como é um a um afetado pelos demais que também colaboram consigo.

Percebe-se que ambas as atividades buscam trazer a transmissão da educação pelo viés da presença dos sujeitos nas posições de “mais-um”. Todavia, há, dentro desta própria posição, condições para que se avance na presença sensível a qual cada um pode estar ocupando.

Outro aspecto importante e que foi citado entre as respostas foi *a interação e a integração* entre professores, estudantes, familiares e a comunidade escolar. Segundo Piaget (1972, p. 50 *apud* Sousa; Santos, 2017, p. 6):

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, freqüentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...].

Szymanzki (2003, p.98) também ressalta que a família e a escola têm muito em comum e devem sempre trabalhar juntas, visto que ambas possuem um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão. Além disso, a Resolução nº 4, de 2010, em seu artigo 55, assegura que:

A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, e educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola (Brasil, 2010).



Diante disso, as instituições precisam dialogar e trabalhar de forma conjunta para que seja possível a escola, os professores, os estudantes, as famílias e a comunidade vivenciarem práticas de interação, de afeto e de responsabilidade.

Outros exemplos de integrações com sentido dentro da escola e que são citadas nas respostas são a dança, a poesia, o poema, a música e a meditação, fatores esses que podem trabalhar diversas temáticas, tornando-se interdisciplinares. Uma das pessoas relata em sua resposta a prática de trabalhar de forma interdisciplinar:

Área de Humanas, em geral, depende da conversação para estabelecer o desenvolvimento do aprendizado. Uma das estratégias é conseguir manter o foco em temas da geografia para que o aluno participe do processo de compreensão dos conteúdos elencados. Fazer com que ele perceba a problemática, os dados e que estabeleça teorias de resolução coletiva. A segunda prática evidencia colocações audiovisuais que sensibilizem a percepção, a reflexão e a memória dos alunos sobre as questões mais emblemáticas e impactantes que a geografia pode expor. Como uma mediadora das duas práticas pedagógicas, a estratégia interdisciplinar utilizando das concepções das demais áreas de conhecimento (S6).

Mesmo que trabalhar a interdisciplinaridade nos pareça ser uma forma de pensar uma nova geografia em sala de aula, observa-se, a partir da resposta desta docente, que sua compreensão da questão foi a de que, ao elaborarmos a provocativa, estávamos nos referindo à disciplina Geografia, por isso o debate sobre interdisciplinaridade. A citação da integração de “mais” sujeitos no processo da educação, sejam eles de dentro da escola, no compartilhamento interdisciplinar desta condução ou envolvendo agentes externos, como a família e a comunidade, significa atuar numa lógica que transcende a relação estanque eu-Tu (Buber, 2001), proporcionando uma ramificação potente entre muitos “eus-tu” que estarão simultaneamente trazendo outras posições políticas e culturais para o laço, e por que não, atuando simbolicamente no “afrouxamento” de nós, como a geografia pessoal de se colocar frente ao exposto.

Também, é citada a utilização de projetos para trabalhar em sala de aula, nos quais o professor deve atentar-se para discutir para além dos conteúdos propostos da disciplina:



---

Trabalhar para além de uma lista de conteúdos elementares da disciplina ou área, fazendo da pesquisa o princípio educativo e a problematização de conceitos vivos e práticos das relações dos seres humanos com o conhecimento que está sendo ensinado (Para que serve o conhecimento? Para quem? Por que conhecer? Onde se apresenta na vida e na sociedade?) (S9).

Já no que se refere à escuta sensível do professor, o S7 afirmou que:

O exercício pleno da escuta do professor. Ouvir os alunos a partir do lugar deles, sem julgamentos ou rótulos. Se o professor conseguir fazer isso e demonstrar pelo exemplo a importância de reconhecer este lugar como um espaço que aproxima e possibilita práticas que promovem laços de acolhimento, tolerância e solidariedade. Isso é uma grande coisa, pois nossos alunos estão carentes de escuta e acolhimento.

Barbier (2007 *apud* Nunes, 2009, p. 27) definiu assim a escuta sensível:

A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para 'compreender do interior' as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e mitos ('ou a existencialidade interna', na minha linguagem).

Segundo Cerqueira (2011 *apud* Oliveira, 2014, p.22), a escuta é um processo fundamental nas relações interpessoais. Ela propicia uma maior aproximação entre os sujeitos que se relacionam. A escuta proporciona o reconhecimento do outro, a aceitação, a confiança mútua entre quem fala e quem escuta. Sendo assim, a escuta sensível do professor em sala de aula contribui para conhecer, compreender e dialogar com os estudantes, visando a melhora na relação e o desenvolvimento do educando.

Por fim, o último assunto que permeia as respostas é a mediação socioeducativa. Nesse contexto, um dos membros do grupo cita que:

A prática do exercício da observação da fala, dos gestos das posturas nas relações entre os pares em sala de aula. Esta condição deve ser permeada pela condução e atenção do professor em acordo com os alunos, estabelecendo acordos em que



todos se observem e se analisem. Esta prática envolve revisitar os modos de expressão que diminuem, rotulam e segregam o outro, seja pelo que é verbalizado, pelas expressões faciais ou corporais. Por exemplo: as formas de tratamento entre os grupos em sala de aula revelam palavrões, preconceito e submissão do outro e formas de tratar que devem ser revisitadas e orientadas de forma que consigam elogiar, chamar pelo nome e elevar o outro e não diminuir e causar dor e sofrimento. Na maioria dos casos os estudantes revelam que tanto em casa quanto na escola, ninguém conversa sobre isso com eles, e que aprendem tais condutas no convívio e isso é normal. Se tratar de forma agressiva e diminuir o outro está normalizado na percepção deles. Como pode ser normal se tratar de forma pejorativa o tempo todo, agressiva e que sempre marginaliza e diminui o outro? Socialmente este lugar já está estabelecido, segundo eles (S7).

#### Na perspectiva de Oliveira e Freire (2009):

Trata-se de uma ética relacional, onde se destacam os valores do respeito (por si próprio e pelos outros), da responsabilidade (perante os seus atos e perante a vida), da liberdade (cujos limites são constantemente desafiados ao longo do processo de mediação) e da não-violência (a essência da mediação é a integração do conflito na vida).

Em outras palavras, o papel do professor nesta prática possibilita que os estudantes consigam expor o que sentem, esclarecer dúvidas sem medo e, ainda, desmistificar ideias e visões preconceituosas e agressivas sobre o mundo.

As duas últimas categorias, a *escuta* sensível e a mediação, abrem espaço para que o afeto permeie esta relação mais plural entre o “eu-tu” envoltas por uma dinâmica do “mais-um” - “um a um” seja de um viés amoroso, aqui amoroso num sentido de hospitalidade com os sentimentos e as questões humanas de cada um para além de questões conceituais apenas, fazendo do espaço da escola um espaço de acolhimento das sensibilidades.

Além desta análise conceitual das práticas, quando analisamos as unidades de registro pelo viés da temática, podemos agrupar todas as práticas numa categoria que nomeamos de “Enlace”, pois as próprias palavras que nomeiam as práticas possuem em seus radicais significados que estão envolvidos com algo que ocorre no enlace com o outro, para o outro, em função do outro.



A conversa em roda se dá na presença de mais de um sujeito envolvido em falar sobre uma mesma temática; os jogos cooperativos partem de uma cooperação, uma ajuda-mútua entre os envolvidos; o trabalho coletivo se dá pela coletividade de sujeitos em prol de uma mesma atividade; a integração entre a escola e a família traz a construção de dois atores sociais e grupais que se integram para pensar um processo em conjunto; a interdisciplinaridade prevê a união de ao menos duas áreas do conhecimento atuando sob um mesmo objeto de estudo; a escuta sensível provém de uma relação entre sujeitos que se colocam a viver este gesto e, por fim, a mediação socioeducativa traz algo que é feito no entremeio de uma relação, que, por ser social, é plural, e não individual.

Logo, a categoria de análise escolhida, Enlace, busca extrair pelas narrativas apresentadas anteriormente esse laço que encoraja os educadores a nomearem como se enxergam produzindo essas relações para além do eu-tu, com a presença de uma ética que é de proximidade e de responsabilidade. Embora isso não tenha sido marcado explicitamente durante as narrativas, é notória a presença deste sentido em todos os recortes que foram apresentados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência auto formativa permitiu concluir que o lugar do professor tem múltiplas facetas frente à construção de uma ética e que, apesar e para além dos nós e a partir deles que dão início a este desafio, há nos educadores/participantes da atividade proposta uma perseverança esperançosa de ocupar sempre o lugar de “laço”, de “enlace”.

Além disso, fica evidenciada a importância de se refletir sobre as práticas pedagógicas para além de nomeá-las, pois é através desse exercício em grupo, em rede, em laço, que os nós não nomeáveis no cotidiano podem ser trazidos ao discurso, ampliando a crença de que uma ética sensível e amorosa possa permear a inserção dos educadores frente aos desafios da contemporaneidade, tornando ética essa posição de colocar-se frente a seus próprios “nós” emocionais, para dar-se conta que é através deste que o educador pode se transformar único na sua diferença, porém nunca individual nesta





relação. A inserção do traço emocional possibilita, também pelo viés do amor, que a diferença do outro seja posta no jogo, tornando capaz de produzir enlace entre os dessemelhantes. Assim, a proximidade pode ser estabelecida por um princípio de uma responsabilidade de também o educador fazer parte dela, apesar de ser sempre o sujeito mais-um.

O resgate da visão de Cabral (2016), de que até os laços de amor são feitos, auxilia a reflexão obtida ao longo destas narrativas produzidas, qual seja, a de perceber que, num processo de formação de professores, a amorosidade pode ser traduzida, espelhada, amparada pela ética da proximidade. O enlace estabelecido, durante o espaço relatado de autoformação, se deu através do compartilhamento de suas subjetividades, sobretudo quando os educadores foram provocados a olhar para suas amorosidades e compartilhar com o outro. Esse compartilhar, colocando a todos na experiência mais-um, leva à conclusão de que num processo formativo o laço de amor possível se dá em nome de tornar-se mais, mesmo sendo mais um.

Deste modo, acredita-se que pesquisas futuras poderiam explorar *em nome* de quê estão as elegibilidades dos conteúdos trabalhados em processos de formação de professores, quais são as possibilidades de que os próprios sujeitos em formação se sintam provocados a esta construção de enlace, pois as autoras arriscam-se a acreditar que formações conteudistas por exclusividade têm muito mais chances de circularem na posição de nó.

No entanto, a grande questão talvez seja compreender, quando isso ocorre, o são em nome de quê?

## REFERÊNCIAS

BATISTA, I. **Dar rosto ao futuro**: a educação como compromisso ético. Porto, Portugal: Proferições, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN42010.pdf?query=AGR](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR). Acesso em: 20 set. 2023.



BUBER, M. **Eu e Tu**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

CABRAL, R. de B. Amor: sinal que se muda de laço. **Stylus**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 65-75, jun. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-157X2016000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-157X2016000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 set. 2023.

COSTA, J. S.; LEITE, M. C. Do nó ao laço: um estudo sobre o amor na psicanálise. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, [S.l.], v. 34, n. esp., p. 138-153, abr. 2019. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistatestes/article/view/1014>. Acesso em: 20 set. 2023.

COTTA, D. A constituição humana e a educação na sociedade da aquisição: contribuições do pensamento de Erich Fromm. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 167-179, 2019. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7239>. Acesso em: 22 jun. 2021.

DA CUNHA *et al.* Roda de conversa: Uma articulação solidária entre ensino, serviço e comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n2e01692014>. Acesso em: 17 set. 2023.

FROMM, E. **O coração do homem**: seu gênio para o bem e para o mal. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

HAN, B-C. **Psicopolítica**: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

HANS, J. **O Princípio Responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2006.

LÉVINAS, E. **Entre Nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARTINS, A. C. B. L.; Quem será o mais-um? Contribuições da psicanálise para o campo da política. **Stylus (Rio J.)**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 121-130, jun. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-157X2018000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-157X2018000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 set. 2023.

NUNES, L. de S. **Escuta sensível do professor**: uma dimensão da qualidade da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4820>. Acesso em: 20 set. 2023.



OLIVEIRA, A; FREIRE, I. **Sobre a Mediação Sócio Cultural**. Lisboa: Alto Comissariado para o Diálogo Intercultural (ACIDI), 2009. Disponível em: <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/caderno-de-apoio-a-formacao-n-3.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

OLIVEIRA, N. C. **O voo da borboleta**: escuta sensível, respeito, e cuidado na relação pedagógica em mutação na educação infantil. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.bdm.unb.br/handle/10483/10197>. Acesso em: 20 set. 2023.

SOLER, R. **Jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUSA, L.; SANTOS, D. A família e a escola: desafio para a educação na atualidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, 2017, n. 000110, ago. 2017. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/familia-e-escola-desafio-para-educacao-na-atualidade>. Acesso em: 16 set. 2023.

SZYMANZKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. 1. reimp. Brasília: Plano Editora, 2003.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000300010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr>. Acesso em: 5 maio 2023.

Recebido em: 23-03-2024

Aceito em: 10-01-2025

