

(E)moção em educação: uma reflexão entre
uma moção em educação e uma emoção na escola

Propuesta en la educación:

el reflejo de un movimiento en educación y emoción en la escuela

Elisabete FERREIRA¹

Resumo: Com este artigo, mais do que discutir ou aferir o lugar da educação emocional na escola, pretende-se demonstrar que a escola enquanto estúdio de interação e de relação intergeracional é um local privilegiado em processos relacionais, comunicacionais e emocionais. Falar de escola implica assumir a relação dos saberes no favorecimento e desenvolvimento das novas gerações com entusiasmo e rigor científico. Este princípio de ação relacional requer autoria e emoção no sentido de ânimo e de bem-querer entre todos os que partilham saberes, culturas e fazeres, no campo escolar e educativo, o que no limite promove a possibilidade de felicidade humana como finalidade última da educação. Não obstante o caráter da emoção, no quotidiano escolar persiste a ideia de uma ação racionalizadora única, e capaz de produzir aprendizagem e saber; por isso, importa-nos desenvolver uma outra compreensão exigente e autônoma que implique emocional e afetivamente os professores e os estudantes. Daí que, neste texto se proclame uma moção à educação com o intuito de denunciar a urgência de se olhar e de se inventar a escola de saberes sentidos para todos, isto é, trazer o saber emocional para o campo das cognições e da relação educativa.

Palavras-chave: Emoção. Educação. Aprendizagem. Felicidade. Escola.

Resumen: Con este artículo, en lugar de discutir o evaluar el lugar de la educación emocional en las escuelas tiene por objeto demostrar que la escuela como la interacción de estudio y la solidaridad de las generaciones Se trata de una ubicación privilegiada en la relación, la comunicación y los procesos emocionales. Hablar de la escuela consiste en tomar la relación del conocimiento en el fomento y desarrollo de nuevas generaciones con entusiasmo y rigor científico. Este principio de acción relacional requiere la creación y emoción hacia el estímulo y la buena voluntad entre todos los que comparten conocimientos, las culturas y las prácticas, en la escuela y la educación de campo, que en el límite promueve la posibilidad de la felicidad humana como el fin último de la educación. A pesar de la naturaleza de las emociones en la vida escolar diaria persiste la idea de una acción de racionalización, única, y es capaz de producir el aprendizaje y el conocimiento; por lo que nos importa a desarrollar otra comprensión exigente y autónoma que implica emocional y emocionalmente los profesores y estudiantes. Por lo tanto, en este texto para proclamar una moción para la educación con el fin de denunciar la urgencia de mirar y de inventar la escuela del conocimiento para todos los sentidos, es decir, llevar los conocimientos en el campo de las cogniciones emocionales y relación educativa a los profesores y estudiantes.

Palabras clave: Emoción. Educación. Formación. Felicidad. Escuela.

57

Introdução

Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também².

Temos vindo a proclamar a ciência tal qual se pensa, se sente, se vive e se faz, e com isto queremos enaltecer o paradigma holístico e humanista de abordagem nas ciências sociais e humanas em que falar de felicidade ou paixão em educação e nas escolas não pode continuar a ser estranho, proibido ou irrelevante. Até porque, ao valorizarmos exclusivamente o pensamento, e um só tipo de pensamento, o que calcula ou contabiliza e nunca o que medita, contempla ou reflete (HEIDEGGER, 2000), descaramos a condição humana e perdemos o saber sobre e com as pessoas e no desenvolvimento pleno, integral e harmonioso que nos exige articular o pensamento, o sentimento e o comportamento em

¹ Doutora em Ciências da Educação. Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto | FPCEUP, investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas | CIEE | e-mail: elisabete@fpce.up.pt.

² FREIRE, 1995, p. 18.

todos os contextos de vida, e em especial na escola. Trazer outras dimensões para a análise complexa da escola vem sendo uma das nossas preocupações, que resultam dos nossos trabalhos de pesquisa com professores/as e jovens em que as questões da satisfação pessoal no exercício profissional e na aprendizagem se manifestam com uma outra intensidade. A vida na escola tem vindo a complexificar-se e a ganhar uma enorme importância na satisfação das pessoas. Se, por um lado, as exigências escolares são cada vez mais acentuadas, quer para os profissionais da educação, quer para as crianças e jovens, quer para as suas famílias e comunidades, por outro, e com o seu carácter de obrigatoriedade escolar de doze anos, a escola passa ou pode passar a ser um problema e um sofrimento para muitos, e uma solução e uma felicidade para outros. O que, no limite, transporta a escola, enquanto organização, para um novo meandro de problemáticas, onde o aprender com (in)satisfação pode ou não potenciar a relação com o saber, e proporcionar níveis de (des)prazer e ou (in)felicidade para as pessoas que interagem nas escolas. Esta dimensão interacionista de comprometimento e envolvimento com e para todos pode representar um enorme avanço humano na construção de uma racionalidade satisfatória (SIMON, 1989) nas comunidades, ou um tremendo retrocesso, se descurarmos os processos emocionais e comunicacionais que nos permitem ser e estar uns com os outros.

Neste pretexto, desenvolvemos este artigo recorrendo a ilustrações empíricas e recortes das nossas pesquisas nas escolas (FERREIRA, 2004, 2007, 2012), em torno da profissionalidade docente, da governação e da autonomia, da tomada de decisão dos professores, dos jovens e de todos os outros intervenientes na escola, enfatizando a necessidade de olhar o contexto escolar num paradigma de complexidade sistêmica e relacional, onde a interação e a autoria no agir assumem singularidades de *racionalidade emocional*.

Uma moção na educação escolar

Ao apresentar os processos educacionais nesta relação com a emoção, percebemos que nos contextos escolares temos ainda uma moção a implementar. Como reconhecer no desenvolvimento humano, e na relação das pessoas com o saber, o carácter cognitivo e emocional? Como trazer para o quotidiano das nossas escolas o significado da emoção na aprendizagem? Como falar de alegria na escola? E de felicidade na escola, e com a juventude? Qual a relação do saber com a emoção? Como aprendemos quando estamos (in)felizes? Estas e outras questões fazem parte das nossas indagações, com o intuito de uma outra compreensão sobre os processos educacionais. Nas nossas pesquisas, confrontamo-nos com um desalento sistemático dos professores e com o não reconhecimento e o desinteresse dos jovens pelo ensino; percebemos um “voltar de costas” constante entre professores e alunos, que provoca um mal-estar generalizado nas escolas. De fato, coabitam nas nossas escolas pessoas e interesses muito diferentes, num velho paradigma clássico de desenvolvimento do saber disciplinar e da transmissão do conhecimento, descurando outros envolvimento significativos das pessoas e seus contextos de aprendizagem. Neste sentido, vimos aprofundando estudos que nos permitam defender uma outra ética de interação e de relação entre os intervenientes no processo educativo. O que equivale a dizer da vontade e do entusiasmo de saber e de falar entre todos nas escolas, em conjunto e com um lucro afetivo de partilha relacional e emocional entre diferentes gerações.

Defender esta ideia da emoção, da paixão no ensino (DAY, 2004) ainda exige uma moção à educação nas escolas que seja capaz de trazer outros, novos olhares, mais significativos, para todas as pessoas envolvidas: professores, estudantes, não docentes e administrativos, pais e encarregados de educação, famílias e meio envolvente. Ao sustentarmos esta perspectiva, reconhecemos a atualidade, e este milénio, simultaneamente, como um obstáculo ou uma solução a este desenvolvimento, na medida em que as preocupações e a agenda política se (con)centram em perspectivas economicistas e em resultados escolares e avaliações de desempenho, mas, por sua vez, também se valorizam perspectivas e competências interpessoais mais autónomas, livres, criativas e inovadoras na ação, na comunicação e na aprendizagem nas escolas.

No entanto, estas visões não nos impedem de organizar, ainda, outras virtudes e/ou radicalidade para discutirmos o contexto escolar e para pensar um projeto de formação humana (CABRAL PINTO, 1996), num sentido harmonioso do desenvolvimento humano, e na plenitude da realização que exige satisfação e contextos de felicidade. Sabemos da importância e do cuidado desta abordagem para ser reconhecida. A este propósito, Rojas (2004, p. 36) refere-se à prudência como a virtude da realidade: “o homem prudente é caracterizado pela moderação que lhe vem da sua objetividade, a qual lhe permite ver as coisas como elas realmente são.” Mas esta visão conselheira de prudência é apresentada pelo autor como sendo composta por dois aspectos: o conhecer e o obrar. E este “indivíduo prudente tem a medida certa da justiça, da força e da temperança...” (*ibidem*). Também nesta abordagem existe um movimento direcionado ao bem e, assim, numa digressão pela felicidade, sublinha-nos os ditames da prudência. Tomamos esta ponderação de empréstimo para um outro olhar com todos, a escola, e é também desse ponto de vista que salientamos uma moção na educação escolar aqui apresentada na proposta de debate sobre emoções e felicidades na escola.

Emoção em educação: o conceito de felicidade

O conceito de felicidade atingiu centralidade social emergindo nos diversos contextos – pessoal, filosófico e científico –, invadindo o quotidiano das pessoas e tomando lugar nas suas preocupações. Aliás, encontram-se vários trabalhos nesta área, de diferentes domínios e quadrantes de análise da comunidade académica (de sociólogos, psicólogos, filósofos, psiquiatras, religiosos e cientistas). Entende-se que esta preocupação e retórica em torno da felicidade influenciam o pensamento humano, o senso comum e a vida social atual, e é (em parte) também resultado da vivência, da economia e da crise da modernidade (LOPES, 2001). Reacende-se, então, o debate em torno do homem e da felicidade humana, demonstrando-se a incompletude de um olhar que se feche na perspectiva econômica. O que vem realçar novamente as particularidades do ser humano, isto é, a sua vontade de prestígio, de dignidade, de valor, de reconhecimento, espelhado na enorme complexidade do ser humano, da sua personalidade, das suas atitudes e contradições, dos seus desejos e das suas razões.

Segundo Rojas (2004), os bens que produzem a felicidade “são de tripla natureza e relacionam-se com o amor, com o trabalho e a cultura” (*ibidem*, p. 51). Quer dizer que este autor apresenta uma teoria de felicidade estruturada em três dimensões: a do afeto, a da competência profissional e a de uma pertença a um mundo cultural. Ainda na explicação do sentido da cultura, o autor refere dois dos seus significados essenciais e que dizem respeito respectivamente à formação e aperfeiçoamento do ser humano e ao resultado dessa formação no quotidiano de viver. Diz-nos ainda a propósito da primeira ideia: que esta se desenvolve “a partir daquilo a que os gregos chamam *paideia* e os romanos humanistas, quer dizer, a educação do ser humano pela liberdade;” (*ibidem*, p. 65). Importa-nos realçar este olhar à educação, numa práxis de liberdade, como defende Freire, e acentuar com muitos outros autores esta particularidade de ser humano de responsabilidade e liberdade na definição da essência humana.

A sociedade impõe-nos o logro da felicidade humana pela conquista do bem-estar material e do poder do conhecimento. Se, por um lado, as mudanças sociais evidenciam a competitividade e a economia capitalista, afetando o sistema mundial e influenciando o pensamento humano, por outro, acentuam um desejo humano comum de ser feliz e evitar o sofrimento.

Todavia, e continuando na abordagem sobre a felicidade, também no discurso filosófico de Zambrano (2000) encontramos a crítica à razão, ao império da racionalidade, ainda que captado por outras palavras. Descobrem-se novas ideias, novas culturas que surpreendem pelas expressões: coração, intimidade, transparência, felicidade. Na sua filosofia, o amor aparece como energia; há como que uma renúncia a um caráter demasiado cientificista e um apelo à poesia, manifesto e expresso, numa razão apaixonada, “a razão poética” (ZAMBRANO, 1971), que em defesa das possibilidades do sentimento salienta a importância atribuída ao texto e à metáfora, e com isto pretende a autora realçar as carac-

terísticas da cultura racionalista, questionando: “Será uma simples metáfora a ‘visão pelo coração’? A metáfora da visão intelectual tem sido – ninguém poderá negá-lo – a definição de uma forma – até agora a mais decisiva e fundamental – de conhecimento” (ZAMBRANO, 2000, p. 20).

A propósito de uma teoria da felicidade humana, Rojas (2004, p. 56) salienta a necessidade de “conhecer a realidade e conhecer-se a si próprio”, e esclarece o entendimento de cultura como a procura de si próprio, enquanto lugar profundo e íntimo, de refúgio da pessoa, isto é, refere a cultura como formação pessoal.

Já Morin e Cyrulnik (2004, p. 82) realçam o encontro conosco próprios, através da integração identitária e da partilha solidária do outro, sintetizada na ideia: “a abertura a si e a abertura ao outro são, efetivamente, dois aspectos da mesma coisa”, isto é, um mundo sem compreensão ao outro seria um mundo impossível. Dito de um outro modo: obriga a improvisar, “a forjar-se, a tornar-se si próprio para encontrar um outro, que é também ele um outro si próprio” (*ibidem*, p. 84). Quer dizer, aumentou-se muito em conhecimento objetivo do ser humano, porém “Nunca o ser humano soube tanto de si próprio como na atualidade e, no fundo, nunca soube menos do que diz respeito à sua autêntica condição. O ser humano é algo mais e algo diferente de mera objetividade.” (ROJAS, 2004, p. 72). Por outras palavras e para outros autores, estas perspectivas podem ser compreendidas através da construção de identidades pessoais e profissionais (LOPES, 2001; DUBAR, 2006). De fato, o século XX foi exímio no conhecimento e nos avanços da técnica e da objetividade nas coisas das pessoas, mas depreciou a subjetividade, as identidades, a emoção e a fragilidade da verdadeira condição de se ser humano.

Vale salientar, ainda neste âmbito, o trabalho de Cabral Pinto (1996, p. 11) sobre a formação humana que aqui citamos num curto excerto: “Como ser pessoal, o homem forma-se na perspectiva de uma vida plena e feliz. A emancipação humana é do homem real e individual que pode ser-e-exprimir as suas possibilidades na autonomia do sujeito”. Ou ainda, utilizando as palavras de Touraine (1992, p. 246), “O sujeito é a vontade de um indivíduo em agir e ser reconhecido como agente”. Provavelmente pela dificuldade de estudar as emoções, a subjetividade humana, a investigação científica tem ignorado sistematicamente uma ciência com consciência (MORIN, 1996). A este propósito, refere-nos o autor: “Desejo expor esta dificuldade, tão frequente nas ciências humanas, onde se fala de um objeto como se ele existisse fora de nós, sujeitos” (MORIN, 1999, p. 17). Esta visão ou consciência de condição humana é demasiado generalizada e faz com que falemos das coisas, dos contextos e dos outros, com sentidos e olhares de exterioridade e de diferença, para não dizer, de menoridade.

É inegável a tensão, desde sempre, entre razões e emoções, o que nos leva a afirmar que a aprendizagem de relações sociais empáticas e orientadoras, desde o nosso nascimento até à morte, isto é, ao longo do ciclo vital de desenvolvimento e numa perspectiva ecológica e sistêmica, com dinâmicas em todos os contextos, fará de nós “gente mais gente” (FREIRE, 1997, p. 165). Tudo isto para salientar que, a par da complexidade do mundo e no confronto das nossas decisões, imperam atitudes de autonomia do nosso pensamento, de complexidade dos nossos raciocínios, que são exigentes da nossa capacidade de pensar e que não dispensam uma articulação (harmoniosa ou não) entre razões e liberdade subjetiva, ou uma recombinação, entre desejos, razões e emoções. O que, no limite, pressupõe o encontro com a felicidade humana. Esta questão da felicidade sempre ocupou as pessoas, ainda que de modos pouco visíveis, sutis e de caráter de vida privada.

Nessa perspectiva, importa-nos esclarecer algumas das visões de felicidade, salientando a possibilidade de autonomia e de liberdade do sujeito em ser feliz. Para Rojas (2004), temos a felicidade enquanto “[...] lealdade a si próprio e ao sentido da vida e dos seus segredos” (*ibidem*, p. 17), afirmando ainda que apesar de se organizar a vida em torno dos objetivos e das estratégias para se ser feliz, “a felicidade completa e definitiva não se alcança jamais: é pura utopia” (*ibidem*, p. 35). Segundo Ribeiro (2003), “No rigor das definições a felicidade é absoluta, isto é, perfeita e total, logo alheia à experiência humana. [...] Dir-se-ia que há muitas e distintas felicidades e que, se algo entre elas existe de comum, só pode ser a experiência do prazer” (*ibidem*, p. 10). Por último, Rojas (2004, p. 42), ao desenvolver a felicidade como conhecimento, parte ainda do pressuposto de que “A felicidade é a vocação de todos

nós. Todas as pessoas são chamadas a ser felizes”, enquanto Ribeiro (2003, p. 14) nos lembra que só a prática do “hedonismo auto-gerido caracteriza uma verdadeira cultura da felicidade.”

Por sua vez, Maffesoli (1998), ao defender uma racionalidade aberta, de experiência sensível, e que denomina de uma razão sensível de paixões (erótica), provoca-nos uma nova e inquietante compreensão. Na explicação dos fenômenos sociais complexos, alerta-nos para que “esse esquecimento progressivo do pensamento ‘erótico’, isto é, de um pensamento amoroso da vida em sua integralidade, tende a favorecer uma atitude normativa e justificativa” (ibidem, p. 44). Este entendimento mais comum e prescritivo precisa ser denunciado, e desenvolvida uma invocação à expressão sinérgica da razão e do sensível, porque “O afeto, o emocional, o afetual, coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte, bem confinados na esfera da vida privada” (ibidem, p. 53). Por conseguinte, só uma racionalidade que tem “uma espécie de entusiasmo” (idem) é capaz de explicar a totalidade dos fenômenos sociais e humanos. Na racionalidade emocional, o entusiasmo ganha uma pertinência de compromisso nas pessoas, uma vontade de liberdade e autoria que nos permite assumir o conhecimento da felicidade na escola na emergência de uma possibilidade de assunção da emoção em educação.

A liberdade e a felicidade na escola

À medida dos avanços da Modernidade, nenhuma organização de serviços humanos escapa aos constrangimentos e ao desenvolvimento moderno. A educação e, mais especificamente, a escola acompanham as mudanças e as controvérsias do mundo social moderno. Paradoxalmente, a escola enfrenta a modernidade no seu espaço institucional e na sua dimensão organizativa, isto é, na sua especificidade relacional de um contexto de pessoas – professores, alunos, funcionários, comunidade – que interagem individual e coletivamente e que espelham diferentes dimensões e influências históricas, sociais e pessoais da modernidade.

De certo modo, parte da crise da escola e do ensino é refletida na natureza anacrônica da escola e do tipo de soluções preconizadas. Segundo Hargreaves (1998, p. 27), “As escolas e os professores ou se agarram a soluções burocráticas de tipo modernista (mais sistemas, mais hierarquias, mais mudanças impostas, mais do mesmo), ou retrocedem nostalgicamente em direção a mitos pré-modernos de comunidade, de consenso e de colaboração [...]”.

Seguimos, então, a teoria crítica no seu propósito de procurar e lutar por um mundo sem injustiças, melhor e mais humano, isto é, uma “atividade transformadora que se vê a si própria como explicitamente política e se compromete com a projeção de um futuro até agora não realizado” Giroux (1986, p. 36). Uma escola capaz na sua agência humana de desenvolver (novas) políticas educativas mais criativas e interativas, de modo a valorizarem a dinâmica do trabalho emocional nas escolas.

Estas características implicam, por sua vez, novas exigências na Educação e sentidos diversos nos problemas do conhecimento – são recusadas explicações que evoquem uma ordem natural das coisas; a humanidade não se resigna às desigualdades e às injustiças, exige uma dada qualidade de vida. Define-se a educação de um modo mais alargado, e não apenas como sinônimo de instrução; exige-se uma nova ética crítica reflexiva capaz de (re)forçar uma nova Democracia.

O que de algum modo encontramos refletido em Lobrot (1992, p. 69) sobre a gênese da escola moderna, quando sublinha o componente técnico-científico que ocupou a cultura e salienta que “Uma das características das sociedades industriais moderna é o lugar considerável que as instituições escolares nelas ocupam”, afirmando mesmo que “A escola não foi edificada por pedagogos mas sim por funcionários” (ibidem, p. 70), enaltecendo o papel empreendedor dos organizadores do gigantesco aparelho escolar. Referenciando este poder organizativo, questiona: “Efetivamente, o que é que se pode esperar da primazia que, por força das circunstâncias os organizadores e o espírito da organização se outorgaram? Sobretudo, pode esperar-se uma cegueira a respeito da verdadeira educação, uma tendência para a reduzir a um problema de técnicas” (ibidem, p. 73). Alerta-nos, deste modo, para

uma perspectiva organizativa tecnocrática que, como afirma, “Nesta visão organizacional aquilo que é literalmente apagado é a subjetividade” (*ibidem*, p. 82).

Porquanto, e ao defendermos o desenvolvimento integral e perspectivas mais humanas no favorecimento de todas as pessoas que (con)vivem na escola, desejamos uma implicação genuína das pessoas com os diversos níveis de conhecimento e relação. Sabemos que os papéis a desempenhar e o poder das funções nas escolas são diferenciados, mas todos/as têm vozes inteligíveis e suscetíveis de serem escutadas no sentido de se interagir e decidir com conhecimento informado e participação de todos os parceiros/as. Deste ponto de vista, a educação ganha outros contornos científicos e comunicacionais e, nas suas exigências de relação, o campo emocional ressurgiu a par do racional.

Aliás, nesta perspectiva, falar de educação escolar implica um olhar de racionalidade emocional (RIBEIRO, 1992), que permite, sem medo, falar de aprender e da escola com alegria (SNYDERS, 1988), neste ou num significado de satisfação e de alegria que só a escola pode oferecer, pelas suas singularidades e possibilidades de contentamento que pode ser oferecido a toda uma juventude que é passada na escola. Há como que um “dever de felicidade” na expressão de Ribeiro (2003) e que pode revelar uma dupla aceção de direito e dever. Por sua vez, há que referir como primeira exigência um envolvimento e um querer coletivo, isto é, as crianças e os jovens têm de se permitirem também, ao encontro e ao desenvolvimento de laços afetivos com os docentes, os não docentes e outros discentes. O que quer dizer que este nível de trabalho escolar e de encontro para o desenvolvimento de cognições requer outra vontade e disponibilidade de todos e entre todos.

A argumentação e a apresentação do conceito de felicidade que vimos sustentando integra-se na essência da condição humana e na liberdade e vontade intrínseca de as pessoas quererem ser felizes. De um modo transversal e livre, a (in)felicidade faz parte das nossas vidas em todos os contextos e pode tornar-se preponderante na escola se atendermos ao projeto de formação humana da juventude. Quando assumimos um paradigma de felicidade para discutir os (des)caminhos na escola, temos noção da exigência e da liberdade que se impõe para a tarefa. O que decerto nos obriga a (re)conhecer e a desenvolver já estes dois conceitos no quotidiano das escolas. Estas reivindicações sustentam-se num cuidado acrescido de co-responsabilização relacional e ética, que obrigatoriamente intima um enlace afetivo entre todas as pessoas nas escolas, isto é, e em especial, entre professores e estudantes, estudantes e professores. Ambos precisam estar disponíveis e permitirem-se ao desenvolvimento afetivo-emocional como garantia de aprendizagens e de saberes significativos e substanciais que valorizem os processos e os resultados e mediem a emoção em educação e na escola. Os afetos são dádivas espontâneas e prazerosas que não acontecem por currículos ou normas, pois são uma prática quotidiana clara, de todos aqueles que partilham e evoluem nos saberes.

Considerações finais

Estas atitudes e pensamentos expostos neste texto fazem hoje parte do nosso legado de estudo e (en)formam muitas das nossas práticas de autoria e agir social e educativo. A trajetória que seguimos do saber e das ciências espelha estas mudanças de enfoque, de um saber emancipador e feliz, de uma escol(h)a dos saberes para uma educação emocional vivida numa escola mais compreensiva, justa e democrática, formando jovens mais solidários e felizes.

Neste sentido, podemos considerar os problemas humanos entendidos nos processos emocionais, nas ações de ser, de mudar e de transformar as relações interpessoais, sociais e culturais, essenciais para um bem-querer e viver juntos, onde impere a liberdade, a comunicação e a autoria do agir, como principais desafios da contemporaneidade.

Nesta escolha relacional para a educação, espera-se a aprendizagem e o desenvolvimento de uma ação comunicacional e de uma relação educativa capaz de induzir nas crianças e nos jovens o desejo de aprenderem na escola. A ordem da escola passará, então, para os discursos de comunicação, interação

e bem-, em vez dos discursos de aquisição. Isto é, o ensejo e o desejo de a escola passar a preocupar-se com a relação, a interação e a criação dos e com os múltiplos saberes racionais e emocionais entre todos e de modo pedagógico, onde a vida possa acontecer com sentido e a aprendizagem se faça no quotidiano escolar.

Referências

- CABRAL PINTO, F. **A formação humana no projecto da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, Epistemologia e Sociedade, 1996.
- DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.
- DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- FERREIRA, E. A autonomia da escola pública: a lenda da estátua com pés de barro. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 22, p. 133-152, 2004.
- _____. A hipocrisia reina nas escolas: a propósito da autonomia e da *tomada de posse* dos jovens na escola. In: LEITE, Carlinda; LOPES, Amélia. (Orgs.) **Escola, currículo e formação de identidades**. Porto: Edições Asa, 2007.
- _____. **(D)Enunciar a autonomia: contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária**. Porto: Porto Editora, 2011.
- _____. Compaixão em educação: a ética da administração educacional, as lideranças escolares e a mediação organizacional. In: CAVALCANTE, M. A. *et al.* (Orgs.) **Formação docente em contextos de mudanças**. Maceió: Editora Universitária, UFAL, 2012, p. 145-159.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. São Paulo: McGrawHill, 1998.
- HEIDEGGER, M. **Serenidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- LOBROT, M. **Para que serve a escola?** Lisboa: Terramar, 1992.
- LOPES, A. **Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais em docentes**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.
- _____. **Amor, poesia, sabedoria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- MORIN, E.; CYRLUNIK B. **Diálogo sobre a natureza humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- RIBEIRO, A. Relação educativa. In: CAMPOS, Bártolo. (Coord.) **Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens**. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.
- _____. O dever de felicidade e as atribuições do corpo. **Última lição**: aula proferida em 27/05/2003 na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2003.
- ROJAS, E. **Uma teoria de felicidade**. Coimbra: Edições Tenacitas, 2004.
- SNYDERS, G. **A alegria na escola**. Lisboa: Manole, 1988.
- TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- ZAMBRANO, M. **Filosofía y poesia en obras reunidas**. Madrid: Aguilar, 1971.
- _____. **A metáfora do coração e outros escritos**. 2. ed. Lisboa: Assírio e Alvim, 2000.

Recebido em: 05.08.2016

Aprovado em: 31.08.2016

Para referenciar este texto:

FERREIRA, Elisabete. (E)moção em educação: uma reflexão entre uma moção em educação e uma emoção na escola. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 10, n. 1, p. 57-63, jan./jun. 2017.