

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO EDUCADOR EMOCIONAL

THE RESEARCH IN POPULAR EDUCATION AND THE CONSTRUCTION OF THE EMOTIONAL EDUCATOR'S IDENTITY

Elisa Gonsalves Possebon*
Maria das Graças de Lima**

RESUMO: O artigo apresenta uma discussão sobre a identidade do educador emocional a partir da perspectiva da educação popular. É delineado o campo da educação popular como um espaço de resistência e emancipação, voltado para a criação coletiva de novas e melhores formas de se viver socialmente. Nesses termos, a educação popular é tecida pelos saberes populares, que formam sujeitos participativos que tomam para si a responsabilidade de transformar a sociedade. O estudo é do tipo bibliográfico e resgata a abordagem sociológica interacionista de Herbert Blumer e a contribuição de Antônio Cândido como fontes inspiradoras para a organização teórica e metodológica da pesquisa em educação popular, notadamente no que se refere ao respeito à empiria, a atenção à produção de significados e a postura ética e comprometida. Considerando estudos sobre a identidade docente, conclui-se que o ser docente, na perspectiva da educação popular, corresponde a uma forma de ser e estar no mundo com um olhar atento e libertador para as interações sociais, construindo-se existencialmente, em termos cognitivos e emocionais, rumo a processos emancipatórios.

Palavras-chave: Educação popular; Identidade; Educação emocional; Pesquisa qualitativa.

ABSTRACT: The article presents a discussion on the identity of the emotional educator from the perspective of popular education. The field of popular education is outlined as a space of resistance and emancipation, aimed at the collective creation of new and better ways of living socially. In these terms, popular education is woven by popular knowledge, which forms participatory subjects who take responsibility for transforming society. The study is of the bibliographic type and rescues the interactionist sociological approach of Herbert Blumer and the contribution of Antônio Cândido as inspiring sources for the theoretical and methodological organization of research in popular education, notably with regard to respect for empirical, attention to production meanings and an ethical and committed posture. Considering studies on teaching identity, it is concluded that being a teacher, in the

* Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integra o Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB e coordena o Núcleo de Educação Emocional do CE/UFPB. Contato: elisa.gonsalves@gmail.com

** Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisadora no Núcleo de Educação Emocional do CE/UFPB. Coordenadora do Incluir – Centro Especializado em Aprendizagem da Secretaria de Educação da cidade de Queimadas (PB).

perspective of popular education, corresponds to a way of being and being in the world with an attentive and liberating look at social interactions, building existentially, in cognitive terms and emotional, towards emancipatory processes.

Keywords: Popular education; Identity; Emotional education; Qualitative research.

A América Latina recebe este processo de globalização com as suas marcas profundas da militarização e dos golpes de Estado vividos nas décadas de 1960 e 1970. A instauração de uma estratégia de integração militar internacionalizada inaugurou uma nova época histórica, voltada para a aniquilação do pensamento político e cultural da esquerda (SERRANO, 2010). Esta aniquilação não esteve voltada unicamente para a destruição de corpos sociais, como é o caso dos movimentos culturais, partidos políticos e grupos de esquerda que militavam naquele período; ela estava direcionada ao desaparecimento de corpos reais, dentro de um Estado de exceção político e moralmente, onde a importância condição humana estava relativizada. Nas palavras de Serrano (2010, p.192), a cultura de esquerda desapareceu de forma violenta por um ato político-militar que “no buscaba suprimirla, censurarla, sino hacerla desaparecer, ‘borrarla del mapa’ destruyendo maniáticamente al cuerpo mismo que la ponía en movimiento, encarnándola”.

Pensar o Brasil desde a história comum latino-americana é fundamental porque permite “relacionar a conjuntura com os elementos mais permanentes, mais estruturais da realidade e levar em conta as dimensões locais, regionais, nacionais e internacionais da realidade” (SOUZA, 1984, p. 19). Pensar os desafios contemporâneos e locais a partir do que nos é comum significa, também, e em certa medida, escrever uma nova história. Somente podemos seguir adiante inspirados pelas lições de luta pela liberdade que ocorreram no passado - se é possível afirmar que na América Latina o Estado tem sua “indisociable de una violencia política que atraviesa con sistematicidad el siglo XX” (SERRANO, 2010, p. 176), também é possível afirmar que a resistência popular coexiste e se fez presente historicamente, com força suficiente para fazer emergir novamente a democracia.

Neste contexto, a nação parece encontrar-se sempre em formação, buscando ocupar o seu lugar na história (IANNI, 1988). Sob a égide do imperialismo global, a América Latina precisou recomeçar, recriando novos espaços locais políticos, sociais e culturais de liberdade e cidadania. Do ponto de vista epistemológico, um novo

caminho possível é o de retomar as velhas e boas lições das “tradições esquecidas”, tal como a de Antônio Cândido, “que sugere que o conhecimento e a transformação do Brasil real dependem não apenas dos grandes esquemas, mas também de interpretações voltadas para os grupos excluídos, com os quais se encontra na figura do antropólogo” (JACKSON, 2001, p.137). Caminhos de descobertas que, desde a década de 1950, já apontavam para necessidade de rompimento com grandes narrativas modernistas.

Este artigo se faz nas tramas desta história, em busca de refletir sobre a pesquisa em Educação Popular como norte para compreender a identidade dos/as educadores/as que estão com a nova tarefa de educar emocionalmente os discentes. Trata-se de um estudo bibliográfico realizado a partir de fontes secundárias que foram selecionadas tendo em vista a compreensão da relação entre a pesquisa em Educação Popular e a docência em educação emocional.

EDUCAÇÃO POPULAR: UMA PERSPECTIVA COLETIVA DE RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO

O processo de dominação da América Latina não é recente. Tampouco se realizou de forma passiva. Desde a constituição do capitalismo já se registravam invasões, expropriações e colonizações no território latino-americano, feitas por espanhóis, portugueses e mais tarde pelos ingleses e, por fim, pelos norte-americanos. Ao longo da história assistimos à destruição de civilizações no México e no Peru e o extermínio dos índios e a escravidão dos negros no Brasil (PALUDO, 2015). A constituição da ordem burguesa, entretanto, coexistiu com a resistência dos grupos dominados, desde a revolta dos descendentes dos incas liderados por Túpac Amaru, no Peru do século XVI, até a revolução nicaraguense nas décadas de 1960 e 1970 (PALUDO, 2015).

Assim, a história da América Latina, marcada por desigualdades profundas, tem sido território de “um manancial de lutas e resistências, de que são protagonistas os coletivos populares que procuraram reescrever a história com seus próprios valores, cosmovisões e ideais” (MOTA NETO e STRECK, 2019, p.219). Este processo “possibilita compreender que a educação, dado o papel que desempenha na sociedade, em uma perspectiva efetivamente emancipatória, só

pode ser resistência e exercício de contra-hegemonia” (PALUDO, 2015, p. 225). Nas palavras de Mota Neto e Streck (2019, p.219-220),

Estes coletivos, ao questionarem as pedagogias hegemônicas, colonizadoras, racistas e patriarcais, assumiram-se como construtores de pedagogias decoloniais, interessadas em visibilizar e superar as matrizes assimétricas de poder da modernidade/colonialidade. Construíram pedagogias populares, interculturais, emancipadoras, assentadas em valores éticos e que apontam para um outro horizonte societário, no qual devem prevalecer a justiça e a solidariedade.

Nesses termos, a Educação Popular se realiza como uma perspectiva de formação latino-americana que propõe explicitar a relação entre a educação e a política “na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital” (PALUDO, 2015, p.220).

Na concepção de Wanderley (1985) a Educação Popular é um movimento de educação realizado com as classes populares em busca da superação dos desafios colocados pelo cotidiano, em função de seus interesses dos grupos populares. Esta perspectiva dialoga com as questões postas por Alder Júlio Calado (2014), que define a Educação Popular como um processo de formação humana “concernente às camadas populares, que envolve diferentes protagonistas, parceiros e aliados e supostos aliados, animados por diferentes – e, às vezes, antagônicas – motivações, perspectivas, procedimentos e posturas ético-políticas e pedagógicas”(CALADO, 2014, p. 359).

Atualmente, vivemos um processo de redemocratização que, por ser recente, em vários momentos evidencia suas fragilidades sociais e políticas, permitindo afirmar que a democracia na América Latina ainda não se encontra consolidada. Neste contexto, o desafio da Educação Popular está vinculado, de acordo com Paludo (2015, p.234), à elaboração de “análises que recuperem o ponto de vista da totalidade e da historicidade, rearticulando conhecimento teórico e prática política”, apontando para um estudo que precisará ser realizado coletivamente.

A presença do coletivo é indispensável para a existência de práticas educativas populares. A ação coletiva é protagonista de novas e emergentes

linguagens e narrativas e esta compreensão permite dar visibilidade à capacidade reflexiva dos movimentos sociais, configurando-se como verdadeiras “agencias de significación colectiva que difunden nuevos significados en la sociedade” (DELGADO, 2011, p. 60). Nas palavras de Delgado,

De lo anterior se desprende su capacidad para crear marcos de acción colectiva, es decir nuevas narrativas, relatos de injusticia que agravan su dignidad, relatos de inclusión y de reconocimiento donde los valores de equidad y solidaridad actúan como cimientos desde los cuales justifican y legitiman ética y políticamente sus reivindicaciones, sus expresiones de resistencia orientadas a demandar una sociedad más justa e incluyente y la profundización de una democracia de alta intensidad, poniendo de presente la exigibilidad de nuevos derechos fundamentales: el derecho al agua, a la tierra, a la energía, el derecho a la biodiversidad y a los recursos naturales. (DELGADO, 2011, p. 60).

Neste sentido, é possível pensar na construção de identidades sociais a partir da ecologia de saberes, a qual reconhece e aceita conhecimentos e experiências populares, assim como diversos saberes, como fontes de organização de práticas organizativas e de marcos identitários. Assim, o indivíduo se torna sujeito na e pela relação com o outro, em busca pelos seus direitos materiais e simbólicos.

É justamente a ação coletiva que permite a criação de novas aprendizagens. Isto ocorre por meio de processos de apropriação diferenciados da realidade, que permitem ao sujeito sentir e perceber o mundo de uma forma mais ampla, a partir dos saberes gerados coletivamente pelo grupo que pertence socialmente. Neste sentido, a noção de sujeito histórico está vinculada ao fortalecimento das organizações populares.

A omissão não é uma opção no campo da Educação Popular. Neste campo, é preciso dar qualidade à sua própria presença, enquanto agentes de construção democrática, construímos de forma coletiva e solidária uma nova sociedade.

Nos tempos atuais, a reconfiguração da Educação Popular na América Latina se faz urgente. Sobre este tema, a reflexão de Marco Raúl Mejía (2006) é importante ao delinear cinco questões constitutivas deste campo:

- a) A opção básica de transformação das estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais, com as quais o controle e o domínio

são propriedades de um capitalismo que volta a produzir injustiça, exclusão, opressão e segregação.

b) O empoderamento dos atores desde o local. A experiência educacional popular sempre aconteceu no mundo local, hoje reconfigurado pela globalização, onde sofremos e lamentamos o antidemocrático deste projeto. Ele volta a ser um lugar privilegiado que reconfigura atores e projetos.

c) O reconhecimento dos saberes e das culturas populares como espaços nos quais se reconstituem os processos de resistência, dando lugar a práticas interculturais e de reconhecimento da diversidade, como espaços privilegiados para o surgimento de novas lutas.

d) Os desenvolvimentos pedagógicos alcançados que formaram a diversidade de propostas metodológicas, mostrando a variedade de apostas direcionadas para um mesmo horizonte político-pedagógico ou pedagógico-político, mantendo um norte de transformação social.

e) A vocação anticapitalista e de construção de uma globalização alternativa a partir do Sul, e desde o Sul, pelo fato de reconstruir esperança e sentido (MEJÍA J., 2006, p.211).

Em termos de síntese podemos afirmar que a resistência está presente no processo de dominação da América Latina, cuja história é marcada por desigualdades profundas. Neste contexto surgem coletivos populares orientados para a superação dos desafios colocados no cotidiano. Esta superação é buscada através de processos pautados nos interesses dos próprios grupos, que decidem suas prioridades, suas formas de agir e de viver. É justamente este processo que caracteriza a emancipação – processo de libertação realizado de forma coletiva pelos grupos sociais populares na construção de uma sociedade democrática, igualitária, fraterna e solidária. Nesta perspectiva, a educação popular é tecida pelos saberes populares, contribuindo na formação de sujeitos participativos que tomam para si a responsabilidade de transformar a sociedade.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO POPULAR E O RESPEITO AO MUNDO EMPÍRICO

Historicamente, a militarização e golpes de Estado nas décadas de 1960 e 1970 na América Latina interrompeu um conjunto de formas de pensar e também de investigar a vida humana. Isto se deu porque os golpes, além de aniquilarem bruscamente o pensamento político e cultural da esquerda, também interromperam uma linhagem de propostas investigativas que estavam em curso. Sobre estas propostas destacamos a de Herbert Blumer e a de Antônio Cândido.

O que foi permitido conhecer e se desenvolver em outros países sobre pesquisas qualitativas como, por exemplo, a abordagem interacionista delineada nos Estados Unidos por Herbert Blumer nos anos de 1930 e 1940, somente seria retomada na América Latina muitos anos depois, no período de redemocratização.

A abordagem teórico-metodológica de interacionismo simbólico possui três premissas (Blumer, 1984):

1. A primeira premissa afirma que os atos dos seres humanos são orientados às coisas na medida do significado e, portanto, da representação, que tais coisas possuem para si;
2. A segunda premissa destaca que o significado das coisas só emerge na própria interação social das pessoas entre si;
3. A terceira premissa remete para a ideia de que os significados mudam constantemente e estão na dependência de processos interpretativos de novas experiências sociais.

Considerando tais premissas, pode-se compreender que a interação simbólica é uma perspectiva de análise da sociedade e das condutas humanas, privilegiando o caráter simbólico das ações sociais. Nela, “o significado é um dos mais importantes elementos na compreensão do comportamento humano, das interações e dos processos” daí os interacionistas defenderem a postura de que, “para alcançar uma compreensão plena do processo social, o investigador precisa se apoderar dos significados que são experienciados pelos participantes em um contexto particular”. Enquanto produto social, o significado é uma “criação que emana das atividades dos indivíduos à medida que estes interagem” (CARVALHO, BORGES e RÊGO, 2010). Cabe destacar que a tarefa de obter dados do mundo social é uma tarefa que exige sensibilidade e também envolve uma natureza obstinada, pois o pesquisador precisa reconhecer a situação de ignorância em que se encontra e desenvolver um espírito aberto e humilde na busca por uma compreensão mais ampla.

A abordagem interacionista de Blumer ao defender que a indagação científica só é possível através da formulação de perguntas acerca do mundo, ressalta que é

fundamental que o pesquisador tenha familiaridade com o mundo empírico onde se localiza o problema da investigação. A aproximação ao objeto de estudo exige a exploração, no sentido de desenvolver uma familiaridade compreensiva acerca da vida social e também o sentido de desenvolver uma capacidade de indagar-se sobre a direção da investigação. A exploração é um procedimento metodológico e também uma postura exigente do pesquisador, que deve se mover de perguntas em perguntas, podendo inclusive adentrar em direções novas e inesperadas.

Nas palavras de Blumer (1984 p.60), a sua proposta pode ser assim sintetizada: “respect the nature of the empirical world and organize a methodological stance to reflect that respect”.

No Brasil, na mesma época em que se desenvolvia o interacionismo simbólico de Blumer, Antônio Cândido realizava suas investigações sobre os meios de vida e as sociabilidades dos caipiras paulistas, que culminaria na sua tese de doutoramento defendida em 1954. Antônio Cândido realizou suas investigações acerca da vida de um grupo de parceiros na fazenda Bela Aliança, situada no interior de São Paulo. Nesse estudo, “recupera a formação histórica da tradição da cultura caipira do estado de São Paulo, e com ela a tradição esquecida da formação social brasileira”. (JACKSON, 2001, p. 128). Parte da interpretação das dimensões locais para explicar o desenvolvimento e as transformações que ocorreram na sociedade nos anos de 1948 a 1954, e que estariam relacionadas com a modernidade do país em função da aceleração dos processos de industrialização e democracia política.

Para reconstituir as condições de vida do caipira tradicional, além de utilizar os documentos históricos que, segundo ele, geralmente se refere à vida das camadas dominantes, investigou por anos velhos caipiras de lugares isolados, a fim de entender como se deram “os tempos antigos”. (CÂNDIDO, 2010). Nas suas palavras, conhecer o mundo pelo local foi um “ponto de partida situado no nível modesto mas decisivo” (CÂNDIDO, 2010, p. 21)

A contribuição de Antônio Cândido, particularmente na obra *Os Parceiros do Rio Bonito*, ultrapassa os tempos por várias razões, dentre elas por resultar em um “um compromisso *ético-político*, de denúncia das condições de vida no campo e de crítica ao domínio oligárquico” (SANTOS, 2002, p. 33) que permite ao leitor mergulhar no universo social e cultural do caipira, repleto de mitos e representações.

Este compromisso foi tecido lentamente no decorrer da própria investigação, pela compreensão obtida, alcançando a forma de um posicionamento claro ao término da investigação. Nas palavras de Cândido (2010, p. 11-12),

A pesquisa foi aguçando no pesquisador o senso dos problemas que afligem o caipira nessa fase de transição. Querendo conhecer os aspectos básicos necessários para compreendê-lo, cheguei aos problemas econômicos e tomei como ponto de apoio o problema elementar da subsistência. E assim foi que tendo partido da teoria literária e do folclore, o trabalho lançou uma derivante para o lado da sociologia dos meios de vida; e quando esta chegou ao fim, terminou pelo desejo de assumir uma posição em face das condições descritas”.

A riqueza metodológica da investigação também consiste no seu movimento interpretativo radicalmente aberto, que permite que o autor incorpore teórica e metodologicamente contribuições de matrizes diversas. Assim, realiza o ato interpretativo pela migração legítima de um a outro corpo conceitual. Esta migração, realizada de forma madura e magistral por Antônio Cândido evidencia uma aversão ao enrijecimento no plano conceitual e uma opção pelo *trespassing* – “de um a outro corpo teórico sempre que seu problema de pesquisa assim exigir” (SANTOS, 2002, p.34). No entanto, é importante assinalar que a utilização do mecanismo do *trespassing* não significa um “vale tudo” metodológico: Antônio Cândido demarca claramente seu referencial teórico, mas isso obscurece o seu olhar investigativo; ele se lança na aventura de conhecer com o espírito crítico aberto, pronto para servir-se do que colabora na construção de novos entendimentos.

Também é possível encontrar na obra do autor um papel ativo do pesquisador que observa e interpreta. Este papel ativo advém de uma capacidade empática que permite o distanciamento do pesquisador enquanto “sujeito imperial” que que atribui ao objeto o caráter ou as características que “gostaria” que tivesse, conforme a ideologia ou as crenças que partilha (SANTOS, 2002 p. 35).

E ainda sobre o trabalho de Antônio Cândido é preciso destacar sua posição clara e contundente sobre a natureza da pesquisa que estava empreendendo:

O interesse pelos casos individuais, pelos detalhes significativos, constitui elemento fundamental neste estudo, elaborado na certeza de que o senso do qualitativo é condição de eficiência nas disciplinas

sociais, e que a decisão interior do sociólogo, desenvolvida pela meditação e o contacto com a realidade viva dos grupos, é tão importante quanto a técnica da manipulação dos dados (CÂNDIDO, 2010, p.23).

A pesquisa em Educação Popular, pela natureza do seu objeto, pelo seu lugar social no fazer científico revitaliza as lições de Herbert Blumer e de Antônio Cândido. Mesmo que esses autores não sejam explicitamente citados ou referenciados, eles representam uma corrente de pensamento inserida “tradições esquecidas” e interrompidas da pesquisa na América Latina. Olhar para a empiria com respeito e (re)criar metodologias capazes de compreendê-la continua sendo o desafio maior.

Este desafio é retratado por Danilo Streck (2016) quando reflete sobre os critérios de qualidade das pesquisas em Educação Popular. Para ele, a investigação no campo da Educação Popular deve estar orientada pelos seguintes princípios:

- densidade descritiva e interpretativa: corresponde ao esforço de registrar não apenas fatos, mas intencionalidades, contextos e significados produzidos pelo coletivo;
- reflexividade: remete para pensar a própria prática investigativa como fonte de conhecimento e autoconhecimento;
- qualidade entre os sujeitos: diz respeito ao estar com o outro mediante uma ressonância social e emocional, construindo processos empáticos;
- praticabilidade do conhecimento: corresponde à fertilidade da pesquisa em gerar mudanças na prática durante o próprio processo investigativo.

Em síntese, a abordagem teórico-metodológica interacionista trouxe relevantes contribuições para o estudo empírico na abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, a ação humana não pode ser compreendida por si só, ela exige que o investigador apreenda o significado produzido pelos sujeitos em interação. Esta postura de respeito à empiria dialoga com Antônio Cândido que, além de afirmar o local e a escuta como fundamentais para a compreensão da vida social, indica como resultante o compromisso ético-político. Revisitar Blumer (1984) e Cândido (2010) possibilitou compreender a importância das “tradições esquecidas” para a pesquisa qualitativa e, em especial, para a pesquisa em Educação Popular, que estão

sensíveis para o reconhecimento dos saberes populares, para as formas de vida dos grupos populares, para o respeito à empiria, para a escuta sensível do outro e para a compreensão de um mundo para a sua transformação.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO/A EDUCADOR/A EMOCIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

O processo de educar e educar-se é realizado mediante o reconhecimento da nossa humanidade (FREIRE, 2000). Sob este pressuposto é erguida a compreensão de que o conhecimento do mundo se dá pela sua própria transformação, isto é, pelo processo de educação nos apropriamos do mundo como agentes de mudança social, mudança essa que também nos humaniza. Daí a afirmação de que a mudança social é ato presente pela luta e utopia pela esperança que traz em si.

Neste sentido, o ofício docente está para além do domínio do conteúdo. Ser docente é reconhecer-se como um sujeito histórico que assume seu poder de criação e a indissociabilidade razão-emoção. Ser docente é ser protagonista da sua história e estar ciente de que seu fazer pedagógico não está atrelado à transmissão e sim à criação.

Este processo de aprender de si e do mundo para humanizar-se é mediado pelo diálogo. Nessa perspectiva, o diálogo constitui “categoria fundante”, para a compreensão da formação docente. O diálogo “é uma exigência existencial” (FREIRE, 2005, p.91), é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p.91).

Cabe ao/à educador/a realizar uma escuta sensível e ações compartilhadas, capazes de influenciar seus jeitos de viver, pensar, sentir e agir na vida dos sujeitos. Isso sugere a criação de um ambiente acolhedor e dialógico, criando-se espaços imprescindíveis para as trocas de ideias entre os sujeitos. Neste sentido, podemos entender a formação do ser docente como uma construção de novas aprendizagens sem fim determinado, ou seja, ancorada no princípio da incompletude.

Destacar a formação como um processo permanente significa afirmar a condição histórico-social dos seres humanos como seres de busca, num contínuo processo de autorreflexão da prática (FREIRE, 2000). Existe, portanto, uma dimensão temporal no processo de formação, que corresponde às necessidades dos

sujeitos ao longo da vida. Isto se dá porque aprendemos à medida que nos relacionamos com o meio social, em interação com os sujeitos desse meio; aprendemos quando nos tornamos curiosos e nos orientamos rumo a descobertas; aprendemos quando nos colocamos abertos diante das nossas necessidades existenciais de refletir e viver o mundo.

Considerando as reflexões de Freire (2000) e Imbernón (2009; 2016), podemos entender a formação como uma construção de novas aprendizagens sem fim determinado, ou seja, ancorada no princípio da incompletude. Uma formação que se funda na análise crítica da prática, que não se direciona apenas ao fazer do/a professor/a, mas tem como base a relação entre teoria e prática. Enquanto processo permanente, a formação está vinculada à condição histórico-social dos seres humanos como seres de busca, num contínuo processo de autorreflexão crítica da prática.

Construir-se enquanto sujeito é, portanto, um processo permanente que permeia todas as dimensões do ser humano e não apenas a sua cognição. Esta compreensão permite o diálogo com o campo da Educação Emocional, que se refere a um “processo de conhecimento e autoconhecimento de questões pertinentes ao universo emocional, além da aquisição de competências e habilidades que poderão proporcionar a consciência e a modulação das ações, de forma a aprender sentir e a agir no sentido de proporcionar bem-estar” (POSSEBON, 2017, p. 9). Nesses termos é possível pensar na construção da identidade dos sujeitos no cotidiano escolar, que inclui elementos subjetivos das suas emoções, a partir das ações em prol de uma nova condição cidadã.

A interligação entre o processo formativo e educação emocional se realiza em um território relacional, um “espaço-tempo vivido”, definido a partir de relações de poder antagônicas. A natureza das relações de poder é revelada pelo tensionamento dominação-apropriação. Enquanto o primeiro diz respeito a uma lógica funcional do território (como recurso a ser explorado ou mercadoria), o segundo é mais subjetivo, simbólico (*locus* de construção de identidade), que carrega as marcas do vivido (HAESBAERT, 2005). Neste sentido, a construção da identidade é realizada no território e depende da maneira como as pessoas percebem, qualificam e nomeiam

o espaço, realizando ou não processos afirmativos de identidade (HAESBAERT, 2005; SANTOS, 2006).

A noção de identidade apresenta-se como um constructo que remete para formas de ser e agir, expressas na vida profissional do sujeito e que possui características de ordem biológica, psicológica, comunicacional e cultural. Assim, apresenta-se nas diversas esferas psicológico-existencial (TORO, 2009). Logo, a identidade nasce primeiramente da percepção de um corpo em suas expressões, que traz marcas ancestrais e histórias pessoais que formam, deformam, conformam e reformam corporeidades, que estão sempre em processo de construção.

Enquanto processo social e existencial, a identidade pode ser considerada um “produto de sucessivas socializações” (DUBAR, 1997, p. 13) que ocorrem de forma assistemática em diferentes espaços e tempos, inclusive no espaço de trabalho. Sendo assim, atrela-se não apenas ao “eu” sujeito individual, mas ao “nós”, sujeito coletivo, tendo em vista que o eu relacional se afirma mediante a presença do outro.

Neste contexto, cabe atentar para a escola enquanto espaço em que se realiza os processos afirmativos da identidade docente, palco de transações internas (escolhas individuais, conscientes ou não, que resultam na continuidade ou na ruptura de atos, pensamentos e sentimentos) e externas (que estão diretamente vinculadas ao reconhecimento ou não-reconhecimento do trabalho realizado pelo docente) (DUBAR, 1997). Assim, a identidade construída no ambiente escolar é um constructo que não está na dependência única do sujeito que a possui e a declara publicamente; na verdade, ela é uma rede complexa alimentada pelas representações coletivas de todos os sujeitos que estão em relação com ela e que trazem em si histórias, marcas e territorialidades.

Nesses termos, consideramos que é possível e necessário lançar olhares mais atentos para as práticas de Educação Emocional que estão começando a emergir nos sistemas educacionais. Trata-se do nascimento de uma política pública, já incluída nas diretrizes educacionais e, por realizar-se como momento formativo, afeta a construção de identidades sociais, não apenas dos discentes, mas em especial dos/as docentes. Identificar os desdobramentos que a Educação Emocional está permitindo realizar na vida dos sujeitos, e em particular, na sua constituição

enquanto ser de direito é um desafio contemporâneo posto para a Educação Popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a relação entre a pesquisa em Educação Popular e a construção da identidade do/a educador/a emocional apontou que, pelas marcas históricas de militarização e golpes na América Latina, a organização de ações emancipatórias se dá, necessariamente, pelo viés da resistência. Isso significa que todo processo de produção de identidades, nascido no interior das práticas populares e que se pretenda libertador, se alinha com a busca por uma sociedade igualitária, onde todos possam usufruir de bens materiais e simbólicos. Nesses termos, não há formação do/a educador/a emocional desvinculada do fazer que resiste a todas as formas de dominação e opressão capitalistas, na perspectiva da Educação Popular.

Considerando as lições de Herbert Blumer (1984) e Antônio Cândido (2010) e reconhecendo o campo da Educação Popular como um espaço de construção de resistências e emancipação, podemos afirmar que as investigações que enfatizam o local, os detalhes, a contemplação e a meditação sobre a vida devem ser priorizadas. Isto significa assumir uma atitude de humildade diante do outro, que é uma inesgotável fonte de descobertas. Do ponto de vista metodológico, acolhe-se uma diversidade criativa, posto que o próprio caminho investigativo irá mostrar novas e mais adequadas formas de se elucidar as tramas da realidade.

Pensar a construção da identidade do/a educador/a emocional neste contexto requer um olhar atento para as relações que são construídas não apenas no seu fazer pedagógico, mas na sua produção existencial, como sujeito situado histórica e socialmente, que se realiza na relação com o outro. Ser educador/a emocional é um ofício dialógico e vivencial sobre a vida dos sujeitos, sobre suas cognições e emoções que permitem o seu empoderamento.

Compreender este processo de produção de identidades docentes é uma tarefa urgente para a Educação Popular. Os desafios são muitos e as diretrizes nacionais para o desenvolvimento de competências socioemocionais coloca novas

exigências para o educador e também para os ambientes escolares. Neste sentido, é preciso aprofundar estudos neste campo, a fim de que se possa conhecer os desafios e as possibilidades desta ação junto aos grupos populares.

REFERÊNCIAS

BLUMER, H. **Symbolic interactionism: perspective and method**. Londres: University of California Press, 1984.

CALADO, A. J. F. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: CRUZ, P. J. S. C.; VASCONCELOS, A. C. C. P.; SOUZA, L. M. P.; TÓFOLI, A. M. M. A.; CARNEIRO, D. G. B.; ALENCAR, I. C. (Orgs.). **Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 355- 375.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CARVALHO, V. D.; BORGES, L. O.; RÊGO, D. P. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em psicologia social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, 2010, p. 146-161.

DELGADO S. R. Acción colectiva y educación popular: contribuciones para un conocimiento emancipatório. **Folios**. n. 33, p.57-64, 2011.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 57. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**, São Paulo, 2005. p. 6774-6792.

IANNI, O. **Globalização: novo paradigma das ciências sociais**. Revista Estudos Avançados. São Paulo, v. 8, n. 21, 1994.

IANNI, O. A questão nacional na América Latina. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 1, 1988.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade de ensino e formação do professorado**. São Paulo. Cortez, 2016.

JACKSON, L. A tradição esquecida: estudo sobre a sociologia de Antônio Cândido. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, 2001.

MEJÍA J., M. R. Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o Sul. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs). **Educação popular na América Latina**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2006.

MOTA NETO, J. C.; STRECK, D. Fontes da educação popular na América Latina. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, 2019.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p.219-238, 2015.

POSSEBON, E. G. **O universo das emoções**: uma introdução. João Pessoa: Libellus, 2017.

SANTOS, L. A. A radicalidade de *Os parceiros do Rio Bonito*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.17, n.49, p. 31-38, 2002.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. Ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SERRANO, F. V. Estado, golpes de Estado y militarización em América Latina: una reflexión histórico política. **Nueva Época**, n. 64, p. 175-193, 2010.

SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes, 1984.

STRECK, D. R. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Revista Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n.58, p.5377-545, 2016.

TORO, R. **Biodanza**. Santiago: Índigo/Cuarto Próprio, 2009.

WANDERLEY, L. E. W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Recebido em: 25/11/2020

Aprovado em: 04/12/2020