

EDUCAR PARA SENSIBILIDADE: O PAR EDUCATIVO NO CAMINHO DO AUTOCONHECIMENTO

Ricardo Alves Carneiro¹
Orientadora: Prof^a Mestra Geisa Arlete do Carmo Santos²

RESUMO: O presente artigo fomenta uma reflexão acerca do caminho que pode ser percorrido por educadores e educandos no percurso de educação para o autoconhecimento, no qual se contemple a educação das sensibilidades como uma das premissas. Ressalta a necessidade de os pares envolvidos na caminhada da aprendizagem, descobrir o quão relevante é a relação empática entre os grupos constituídos na escola. Procura também apresentar que a Afetividade enquanto dispositivo psicológico contribui para a formação do indivíduo na sua totalidade, preparando-o para exercer sua função em seu projeto de vida.

Palavras-chave: Afetividade. Autoconhecimento. Par educativo. Habilidades socioemocionais.

1.INTRODUÇÃO

Os sentimentos modificam o pensamento, a ação e o entorno; a ação modifica o pensamento, os sentimentos e o entorno; o entorno influi nos pensamentos, nos sentimentos e na ação; os pensamentos influem no sentimento, na ação e no entorno.

José Antonio Marina

É evidente que há, portanto, uma relação recíproca entre sentimento, pensamento, ação e entorno. Não se pode entendê-los separadamente quando se trata da formação de indivíduos no processo de aquisição de competências e habilidades e no desenvolvimento da aprendizagem escolar. Assim, reporta-se ao Brasil contemporâneo, no qual os valores e regras que sustentavam o fazer social (entorno/ação) eram orientados pelo pensamento neoliberal, contribuindo para que a abertura de comércio promova outra ação global.

O discurso neoliberal propõe uma educação que sai do campo social e político para ser relegada ao mercado e funcionar de acordo com seus ditames.

¹ Pedagogo, Faced – Universidade Católica do Salvador – UCSal. E-mail: carneiro.ra@gmail.com

² Professora da Fundação Visconde de Cairu – FVC. Professora titular do Curso de Pedagogia da Fundação Visconde de Cairu – FVC. E-mail:geisaarlete@hotmail.com

Nessa perspectiva, entende-se que, são três os objetivos que a retórica neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação são eles:

Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

— Nesse contexto, à medida que o mundo torna-se um grande mercado, as relações pautam-se pelos critérios da competitividade e do individualismo. Não tão distante, o educador fica exposto a um turbilhão de ideologias fatalistas, imobilizantes, as quais reforçam e reafirmam, insistentemente, o discurso neoliberal.

Da mesma forma, o educando é relegado ao descaso de um governo vicioso, de uma humanidade que pouco se preocupa com a qualidade de vida de sua população, ou ainda com a formação do cidadão que regerá a sociedade do amanhã. As transformações que acontecem no campo econômico, político, social ou educacional incidem tanto sobre a cultura quanto sobre a própria educação, não contribuindo para o desenvolvimento biopsicossocial do educando.

De acordo com Milton Santos (2000), a busca pela estabilidade econômica, ou pela abertura de mercado, levou a sociedade para surgimento de 3 mundos: o 1º mundo apresentado como “globalização como fábula”, a 2ª percepção do mundo, caracterizada como “globalização perversa” e a 3º percepção do mundo, que nos é apresentado como “uma outra globalização”.

E essa percepção de mundo promove efetivamente um estímulo desenfreado, muitas vezes irracional, à ação de individualismo e competitividade, que considera-se impiedoso.

Na busca pela estabilidade, as famílias, muitas vezes, veem-se obrigadas a entrar no jogo da competição e passam tais “valores” para seus filhos. De forma contraditória, a mesma família que se configura na sociedade, perpetuando a lógica neoliberal, terá a responsabilidade de formar o caráter, de educar para os desafios

na vida, de perpetuar valores éticos e morais.

Ao se atribuir tal responsabilidade à família, faz-se com que ela se concentre de forma exagerada sobre o sujeito, afastando-o da possibilidade de relação com a sociedade.

Não obstante, segundo Pequeno (2010, p. 1), “a convivência com o próximo define também uma parte do que somos”. Dito de outra forma, a relação com o mundo exterior é necessária ao sujeito, para que ele caminhe em direção ao desenvolvimento biológico, social e psicológico. Por esse ângulo, entende-se que o indivíduo, enquanto educando, ao tentar relacionar-se com o outro, começa a tomar consciência de suas potencialidades e que essa relação com o outro é necessária para sua formação.

Por extensão, o momento atual impõe ao profissional de educação o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que possibilitem a ressignificação da sua prática, da mesma forma que o uso de metodologias diferenciadas na incessante adaptação às novas culturas e aos novos padrões de conduta social. Assim, necessidade de propor modificações à educação, no que diz respeito à formação de professores nos diversos cursos de licenciaturas, é cada vez mais imperativa.

As críticas acerca da insensibilidade de professores recém-formados, bem como professores mais experientes é um desafio a ser enfrentado por toda a sociedade. O par educativo envolvido no caminho do autoconhecimento deve reconhecer que educar para a sensibilidade é, antes de tudo, um convite a uma constante e profunda reflexão. É a busca por uma identidade concreta ou como afirma Manuel Fernandes (2005), “certos fazeres e saberes estão sempre situados quando se conjugam enquanto aquela ação consciente que produz objetos materiais e imaterialidade simbólica”

Cesar (2007) explica que, para entender o mistério da identidade do professor/educador, é preciso entender a identidade última do ser humano, “persona”, a qual Jung (*apud* CESAR, 2007, p.16) define como:

Fundamentalmente a “persona” não é nada real: é o compromisso entre o indivíduo e a sociedade em relação ao que um homem aparentemente deve ser. (...) A identificação com uma profissão ou título é na realidade muito atraente; é precisamente por isso que tantas pessoas não são nada mais que o decoro concedido a elas pela sociedade... É por isso que a profissão – ou qualquer outra capa exterior – é tão atraente: ela oferece uma compensação fácil para as deficiências pessoais.

A partir da busca pela identificação com a profissão surgiu a escolha de unir o diálogo entre o ato de educar e o caminho para o autoconhecimento. De modo que, o envolvimento com o tema remonta ao meu período de estudante do ensino médio, na escola da Polícia Militar, em Salvador. Naquele momento, mesmo sem conhecer os processos educacionais, acreditei que a educação ia muito além dos conteúdos e metodologias, ultrapassava barreiras, encurtava a distância para chegar ao conhecimento.

No ano de 2007, ao ingressar no curso de Pedagogia, confrontei-me com uma realidade completamente fértil e cheia de possibilidades para refletir sobre os processos educativos. Mesmo receoso, talvez pelo fato de ser um curso dito inexpressivo, dei início à caminhada e, nos anos seguintes, foram inúmeras as oportunidades de poder discutir o tema das sensibilidades.

Entre elas, destaca-se o estágio, que aconteceu no SESI – Candeias, na área de Coordenação Pedagógica. Nessa instituição escolar, o contato direto com o par educativo (educador/educando), possibilitou confrontar as teorias discutidas em meio acadêmico com a realidade do meio escolar. A compatibilidade desse cenário com o amadurecimento pessoal, possibilitou a proposta de trabalhar ou dar continuidade ao discurso das sensibilidades. Para tanto, busquei entender o caminho do autoconhecimento, que deveria ser percorrido pelo par educativo, suas novidades e o constante aprendizado.

Seria interessante que o educador sustentasse como exemplo o princípio de sabedoria defendido por Sócrates: “O sábio é aquele que sabe que nada sabe”. Um ponto de partida para o conhecimento torna-se um passo para o autoconhecimento.

O Autoconhecimento pode ser entendido, inclusive, como necessidade de produzir-se uma análise mais profunda. No entanto, a partir de um dado ofício atribuído a identidade primeira defendida por Pequeno (2010), a cultura predominante tende a privilegiar o lado racional do homem como se fosse a característica principal. De acordo com Mahoney (1993), essa tendência centra-se apenas nos aspectos biológicos, ou seja, limita a compreensão sobre o ser humano, porque deixa de mostrar o outro lado: o ser emocional.

Dante dos fatos supramencionados, questio-me: quais aspectos da valorização e afetividade, em prol da educação, podem beneficiar o par educativo?

E, se há benefícios, por que ainda existem tantas barreiras acerca da valorização da afetividade? O que se tem feito e que mais se precisa fazer para que, efetivamente, o par educativo assumira uma postura mais afetiva?

Tem-se como hipótese que, em um momento de total conflito social e degradação do patrimônio sociocultural, além da desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis de educação, deve-se defender a valorização da Educação para a sensibilidade. Para tanto, apontamos habilidades socioemocionais como caminho para o autoconhecimento, e para construção da prática docente enquanto dimensão social da formação humana.

Pretende-se com este trabalho estabelecer um ponto de partida entre o educador e educando, possibilitando que tomem consciência da importância de habilidades socioemocionais e da competência afetividade para o desenvolvimento da pessoa como um ser completo, no qual devem ser considerados os aspectos biopsicossociais, em outras palavras: motor, afetivo e cognitivo.

Este estudo justifica-se porque expressa aos educadores a necessidade de discutir a respeito do autoconhecimento, tomando como temática central os sentimentos envolvidos no processo contínuo e duradouro que é a educação. Não se pretende com essa pesquisa esgotar o tema, mas, despertar nos pares envolvidos o interesse por ressignificar suas práticas e com isso realizar uma práxis efetiva no ambiente educacional.

O trabalho desenvolveu-se sob uma abordagem qualitativa, que permitiu no decorrer da pesquisa confrontar os diferentes autores que escreveram sobre o assunto, levando-me enquanto pesquisador a colocar meu ponto de vista sobre o fenômeno. Para tanto foi necessário desenvolver-se uma pesquisa bibliográfica com a disposição de conhecer as contribuições científicas realizadas sobre a questão da competência afetividade e das habilidades socioemocionais no contexto educacional e na relação entre os pares educativos.

O artigo encontra-se dividido em três seções, além da introdução, conclusão e referências. Na primeira, aborda-se o papel do par educativo (educador/educando), que se constituem no cenário escolar, na compreensão dos sentimentos envolvidos no processo educacional. Na segunda, reflete-se sobre o papel da afetividade e seu importante papel no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Na terceira, trata-se da família e da escola como agentes catalisadores da afetividade.

2.O PAPEL DO PARES EDUCATIVOS NA VALORIZAÇÃO DA AFETIVIDADE

Os pares educativos são constituídos no cenário escolar, são, portanto, parte essencial do corpo institucional. Sendo assim, é pertinente que tenham os papéis definidos e as carências valorizadas ou identificadas. É importante caracterizar os pares educativos, destacando em que medida eles devem compreender os sentimentos envolvidos no processo educacional.

Dessa forma, segue-se a orientação de Marchand (1985) quando ele mostra como se dá a formação do “par educativo”, sobre a hipótese de que as relações existentes entre educador/educando darão origem às interações afetivas. E também, esclarece que o estudante pode se achar “situado” não somente em relação ao professor, mas também, seu irmão, seu pai, sua mãe ou o colega preferido, os quais formam com o estudante outros tantos “pares” capazes de influenciar o “par educativo”. Assim,

Todo exame das interações afetivas do mestre e do aluno nos revela que a vida do “par educativo” está submetida à iniciativa preponderante do professor. É ele que anima a relação, que lhe imprime caracteres particulares, que suscita as relações do aluno pela simples presença e pela atitude que adota desde o início. (MARCHAND,1985, p.37)

Nesse sentido, a educação supõe, desde o primeiro contato com o educando, o aparecimento do “par educativo”, cuja harmonia ou desarmonia leva todo ensino para numerosos caminhos ou descaminhos possíveis. Nesse processo, o papel do professor é social, político, crítico, reflexivo e afetivo.

Cabe, portanto, ao educador se assumir como co-participante e co-responsável de um processo de formação, assumindo uma postura de respeito como ser educando com a sociedade. Até porque, “não há docência sem discência”. (FREIRE, 2011, p. 25), e, assumindo esse pressuposto, deve haver uma relação de colaboração entre docente e discente.

Portanto, o par educativo não é apenas influenciado, ele tem, também, a existência determinada por sentimentos e emoções, frequentemente estimulados. A exposição ao meio social permite ao sujeito uma melhor compreensão do “eu”; promove a abertura das dimensões ocultas, muitas vezes inatingíveis do “outro” enquanto par. Daí a importância de rompermos com a estrutura racional, que está

posta à nossa frente, para chegarmos ao emocional e assim avançarmos no conhecimento da pessoa.

Para Galvão (2010), Wallon, ao estudar o homem como pessoa completa, assume uma postura dialética. Ou seja, compreende a construção do sujeito a partir das contradições e interações entre o ser biológico e social. Isto é, baseia-se em uma visão não fragmentada do desenvolvimento humano.

A autora assume a teoria da psicogênese da pessoa, a qual estuda o psiquismo humano no campo da consciência, procurando compreender a pessoa na sua totalidade (corpo, mente, razão e emoção), como um ser completo nos seus aspectos motor, afetivo e cognitivo.

Mahoney (2009), retomando as ideias de Wallon, entende que apesar dos aspectos constitutivos da totalidade do indivíduo (motor, afetivo e cognitivo) possuírem uma identidade estrutural e funcional diferenciada, dialeticamente tais aspectos encontram-se integrados, tendo em vista que cada um é parte constitutiva do outro. Dessa forma, a separação se faz necessária apenas para a descrição do processo, considerando que a concepção de desenvolvimento do indivíduo é marcada por um vir a ser contínuo, sempre a caminho de sua formação, nunca acabado.

Para uma compreensão mais concreta, Galvão (2010, p. 43) recomenda que caminhemos em direção às características centrais de cada um dos cinco estágios propostos pela psicogenética walloniana, compreendida da seguinte forma: “Impulsivo Emocional (0 a 1 ano); Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos); Personalismo (3 a 6 anos); Categorical (6 a 11 anos) Puberdade e Adolescência (11 anos em diante)”.

Tem-se, assim, um desenvolvimento físico que se encaminha para um desenvolvimento psicológico. No processo de desenvolvimento, a educação exerce um papel importante, seja na formação do conhecimento ou na compreensão da formação da sociedade, portanto deverá ser oferecida para todos, sem deixar de considerar o significado que ela terá para cada um. No entanto, é preciso considerar que:

As idades indicadas foram propostas por Wallon para crianças de sua época e de sua cultura. Precisam ser revistas para nossa cultura nos dias de hoje, entretanto, mais que os limites etários, é preciso observar quais interesses e atividades predominam em cada período. [...] Os estágios só adquirem sentido dentro dessa sucessão temporal, uma vez que cada um

deles é gestado, preparado pelas atividades do estágio anterior e desenvolve atividades que prepararão a emergência do próximo. (MAHONEY, 2009, p.12)

De acordo com Márcia Duarte e Maria Gulassa (2009), o primeiro estágio do desenvolvimento descrito por Wallon, que compreende o período que vai do nascimento até um ano de idade, contém dois momentos: “a impulsividade motora e o emocional”. Eles são marcados essencialmente pela total dependência da criança com o meio externo. De modo que, a predominância ocorre a partir das relações com o outro e com o mundo físico, que provocam reações de cunho afetivo e de natureza emocional nos adultos, chegando a construir um repertório de significados comuns.

As autoras ainda defendem a ideia de que, basicamente, “o estágio impulsivo emocional” é subjetivo, centrípeto, com predomínio do caráter afetivo e, durante todo o processo de desenvolvimento, o homem se faz vivendo dois papéis: o de autor da ação e de objeto da ação. Em outras palavras, quanto mais o bebê vai se aproximando da maturação, mais influência recíproca vai exercendo sobre o outro, provocando progressos decisivos na construção do “eu”. É nesse momento que o estágio impulsivo emocional dará passagem a outro estágio, que segue orientação inversa à do período anterior.

Segundo Lúcia Helena (2009), que possui como referencial teórico Wallon, o *estágio sensório-motor e projetivo* tem início por volta do primeiro ano de idade do indivíduo e se desdobra até os três anos de idade. Nesse estágio, cada vez mais a criança responde às ações do mundo exterior, considerando-o como objeto de seu interesse para exploração e manipulação.

Nessa nova etapa, ao contrário do estágio anterior, a predominância das relações cognitivas com o meio é um marco fundamental. Aqui o desenvolvimento distinguiu-se pela investigação e exploração da realidade externa, bem como pela aquisição da aptidão simbólica e pelo início da representação.

Ainda segundo Lúcia Helena (2009), no “estágio sensório-motor e projetivo”, o objeto pode ser nomeado, discriminado e representado, por meio da capacidade simbólica, na passagem do ato motor ao ato mental. A ideia que permeia o estágio sensório-motor e projetivo é o aspecto mais objetivo, e centrífugo do desenvolvimento.

Em outras palavras, é o momento em que a inteligência dedica-se à

construção da realidade. A mediação da representação, a realização do desdobramento da realidade, a diferenciação do “eu” no “outro” e tomada de consciência de si e do mundo sugerem, em parte, o alcance de uma nova etapa de sua evolução apersonalista.

Como consequência, evidenciamos o próximo estágio, o “personalismo”,. De acordo com Alice Bastos e Leila Dér (2009), Wallon caracteriza esse estágio como o que está voltado para a pessoa, para a valorização do “eu” e a construção da personalidade. Esse ciclo cobre a faixa dos três aos seis anos de idade. Assim como nas outras etapas os desafios se apresentarão à criança no processo de constituição da personalidade.

Bastos e Leila Dér (2009) entendem, portanto, que afetividade nesse estágio é o ponto chave do desenvolvimento, pois incorpora os recursos intelectuais (essencialmente a linguagem), e a construção psíquica do “eu” adquire importância crescente sobre o dado objeto.

Essa é a etapa que marca a diferenciação entre o “eu” e o mundo exterior. Em outros termos, aqui a criança aprende e percebe o que é de si e o que é do outro. Nesse sentido, as autoras explicam que essa consciência de si, já pressupõe uma diminuição do sincretismo da pessoa, bem como uma maior demarcação de si e do outro, condições fundamentais para novas conquistas e transformações do estágio seguinte.

O início desse novo estágio, para Suely Amaral (2009), é marcado pelo surgimento de uma nova capacidade: autodisciplina mental. Conhecida comumente por atenção, o que diferencia notadamente do estágio anterior, “o estágio categorial” se dá por volta dos seis aos onze anos de idade.

Nesse período, a criança continua a se desenvolver, tanto no plano motor como no afetivo, porém as características do comportamento são determinadas pelo desenvolvimento intelectual.

É nesse domínio que se pode perceber grandes avanços. Segundo a autora, os progressos intelectuais convergem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior.

A autora pontua, ainda, que no novo ciclo de desenvolvimento, uma nova estrutura mental se organiza. Essa estrutura é marcada por duas etapas: pré-categorial – onde o pensamento ainda é marcado pelo sincretismo e se dá até os 9 anos; categorial, entre os 9/10 anos, em que ocorre a formação de categorias

intelectuais, as quais vão permitir à criança se posicionar no mundo.

Para a autora, é nesse momento que o pensamento categorial e pré-categorial conjuntamente caracteriza a inteligência discursiva. Ou melhor, a formação de categorias intelectuais permite à criança um maior equilíbrio afetivo que possibilita a tomada de decisões diante das situações conflituosas que emergem do novo estágio que está por vir.

Conforme Leila Dér e Shirley Ferrari (2009), o *estágio da puberdade e da adolescência* é apresentado por Wallon como a última e movimentada etapa que separa a criança do adulto. A partir dos 11-12 anos de idade, segundo as autoras, o equilíbrio afetivo do estágio anterior rompe-se bruscamente instalando-se a crise da puberdade, que instabiliza toda estrutura (afetiva, cognitiva, motora) e opera a passagem da infância à adolescência. Nessa fase, as modificações fisiológicas, impostas pelo amadurecimento sexual provocam nas crianças transformações de ordem psíquica.

As autoras destacam a busca pela autoafirmação e o desenvolvimento da sexualidade como ponto chave para o desenvolvimento dessa etapa. Fazem uma referência ao estágio do personalismo, no qual é retomada a ideia de construção da pessoa e de sua personalidade, sugerindo uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às ações hormonais.

Para as autoras, é importante que os adultos levem em consideração as necessidades infantis, a fim de fortalecer o equilíbrio entre possibilidades psíquicas, ainda confusas, e as realidades do amanhã.

A teoria psicogenética de Wallon veio complementar a compreensão que se tinha a respeito do fenômeno das sensibilidades. De posse desses conhecimentos há, portanto, necessidade de se romper com conceitos e mitos, assumidos como verdades absolutas.

Nesse sentido, cabe citar o pensamento de Almeida (2009, p.78), que, ao estudar em Wallon o homem como pessoa completa, faz a seguinte declaração: “pude entender melhor a importância da afetividade” – “aqui englobando emoções, sentimentos e paixões, em sua relação com a cognição. Reafirma, assim, a importância do “outro” na formação do “eu”.

3.E SE HÁ BENEFÍCIOS, POR QUE AINDA EXISTEM TANTAS BARREIRAS ACERCA DA VALORIZAÇÃO DA AFETIVIDADE?

Uma possível razão para justificar o pequeno número de pesquisas na área da afetividade e com isso sua desvalorização no ambiente educacional, é apontada pelas autoras Mahoney e Almeida (2009), e se referem à marginalização, superficialidade, e falta de caráter científico que os estudos relativos à esse tema eram discutidos. Essa escassez de pesquisas e estudos sobre a dimensão afetiva e sua relação com o contexto educacional, para as autoras, provocou de certa forma um retardo nos avanços sobre fenômeno das sensibilidades.

A partir da década de 70, ainda segundo Mahoney e Almeida (2009), começaram a surgir algumas pesquisas sobre a temática das sensibilidades. Carl Rogers (1970) ofereceu recursos para analisar a questão afetiva e sua função no processo ensino-aprendizagem. Na sequência, David Ausubel (1970) propõe uma aprendizagem significativa, na perspectiva cognitivista.

Porém, foi na década de 90 que as autoras supracitadas tiveram um encontro com a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, que, segundo elas, era uma resposta bastante lúcida para justificar o papel da afetividade no processo da vida psíquica e a interferência no processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, a busca pela valorização da afetividade perpassa por questões de ordem social. Isso porque sua significação está entrelaçada à noção de natureza humana, conforme nos assegura Pequeno (2010). Cabe ressaltar que as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem podem favorecer não só o desenvolvimento do educando, mas também de todos os pares envolvidos.

Nesse sentido, segundo Ademilson Fernandes (2009), no processo de inter-relação, as ações do professor em sala de aula, por meio das intenções, valores, sentimentos e desejos afetam cada aluno individualmente. Sendo assim, a afetividade se dá nas relações entres os pares e se afirma no processo educacional.

No pensamento de Freire (1989, p. 170), “a afetividade é o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transitam o medo, sofrimento, interesse, alegria”. Assim, o envolvimento afetivo é inerente ao meio escolar estabelecido e as habilidades socioemocionais superam o medo de se expressar. Considera-se também relevante a abordagem que Freire (2011) faz a respeito da

afetividade na atual conjuntura:

(...) como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 2011, p. 138)

A afetividade aqui possui outra conotação. Trata-se de um afeto que se apresenta não por manifestações epidérmicas – por beijos e abraços, mas um afeto que implica no exercício da empatia ou no desenvolvimento de competências emocionais. Bem como, no amadurecimento das habilidades socioemocionais, - ouvir, conversar, rir juntos, olhar cada educando como pessoa integral, concreta que existe no tempo e no espaço, e que, acima de tudo, encontra na convivência com o outro a sua plena realização.

Desta forma, de acordo com Almeida (apud FERNANDES 2004, p.50), “ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento [...] reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar interesse do aluno”. Sendo assim, pode-se inferir que as experiências vividas em sala pelo par educativo determinam a natureza afetiva da relação e influenciam diretamente na aprendizagem.

Os estágios aqui apresentados possuem relevante importância para a educação, por compreender o desenvolvimento humano. Nesse sentido, pode-se inferir que o educador, de posse desses estágios, poderá assumir o compromisso com o educando mediatizado pelas relações afetivas, propondo atividades para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, que contempla a pessoa por inteiro.

Nessa perspectiva, conforme aponta Reis (2000), o(a) professor(a) tem possibilidades de proporcionar aos estudantes um ambiente favorável à aprendizagem, tanto no que se refere a sua interação com os jovens quanto em sua forma de exercer seu ofício de educador(a).

Assim, acredita-se que um programa de formação de educadores de ensino

básico e superior, justificado no estudo e na vivência dos quatros pilares da educação² e na proposta da BNCC, referente a habilidades socioemocionais, poderá contribuir para a o desenvolvimento de uma sociedade potencialmente crítica, reflexiva e autônoma. O que implicaria em uma realização política que invista radicalmente no desenvolvimento integral do ser humano.

Desse modo, parece importante acentuar que, como esses autores indicam, discutir afetividade é entrar no campo dos valores. Tratam-se de assuntos cuja solução não advém de alguma fórmula específica, porém da coragem e ousadia necessárias para a vivência do autoconhecimento.

4.RELAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA COMO O AGENTE CATALISADOR DA AFETIVIDADE

Nas pesquisas Wallonianas, apontadas por Galvão (2009), o ambiente social tem participação fundamental, pois, tanto quanto o orgânico, sua função é bastante peculiar no processo de desenvolvimento de habilidades humanas. Entre o orgânico e o social existe uma relação de interdependência, de modo que estão intimamente ligados ao processo de amadurecimento das habilidades socioemocionais.

É nesse ambiente social, nas relações com os outros indivíduos e com o produto do seu trabalho historicamente acumulado na cultura, que o homem constrói sua própria individualidade. Partindo desse pressuposto, a família surge como a primeira célula social da criança e/ou do jovem tendo, portanto, um papel importante e singular no desenvolvimento infanto juvenil.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* define “Família Natural” no capítulo III, Seção II, Art. 25, nos seguintes termos: “entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes”. O estatuto compreende que a família sofreu e sofre mudanças em sua estrutura tradicional.

Apesar das mudanças sofridas ao longo da história, a instituição familiar ainda hoje, exerce um poder importante no desenvolvimento da sociedade. Nessa perspectiva, assume uma das principais tarefas na representação da consciência cidadã do jovem e também no apoio ao processo de adaptação das crianças para a

² aprender a conviver; aprender a conhecer; aprender a fazer e aprender a ser;

vida em diferentes grupos sociais, tendo em vista que:

A família é um dos importantes meios pelos quais a sociedade transmite a sua cultura aos novos membros, que vêm ingressando nela. Cultura é o sistema integrado de modos de pensar, sentir, saber e agir duma sociedade, e sua continuidade é um aspecto indispensável da perpetuação da própria sociedade. Um dos motivos principais, pelos quais todas as sociedades dão tanta importância à família e fazem dela uma instituição fundamental, é exatamente, o papel insubstituível, desempenhado pela família, neste processo (LENHARD , 1985,p.61).

Compreende-se que, com base em Galvão (2009), a família, em geral, difere de outros grupos sociais, porque ela se caracteriza em função dos papéis assumidos pelos seus membros desde o nascimento. A família oferece um parâmetro único para as relações sociais da criança e do adolescente. Daí a família ser considerada como o primeiro núcleo, que desenvolve padrões de socialização, além do que, como já mencionado, cabe a família proporcionar as primeiras noções de princípios e valores morais, bem como a noção de dignidade humana.

Conforme explica Pequeno (2011), os direitos humanos estão alicerçados na ideia de dignidade, uma qualidade diretamente ligada à essência do homem, à sua natureza fundamental. A dignidade orienta o agir, o sentir e o pensar do homem em suas relações sociais. A partir dela o humano começa a se perceber enquanto cidadão e toma consciência de sua responsabilidade com o outro. O indivíduo inaugura, com o gesto de dignidade, uma relação dialógica (FREIRE, 1970).

A prática dialógica no ambiente familiar é saudável, porque possibilita aos pares envolvidos no processo de comunicação expressarem afetividade e desenvolverem habilidades socioemocionais. Assim, é importante que se busque o exercício do diálogo, porque o fundamento do diálogo é a compreensão e o amor.

Considerando-se todos esses aspectos, volta-se o foco para a escola, e embora nos pareça óbvio, “é sempre bom lembrar que o papel da escola não se restringe apenas à instrução, mas também ao desenvolvimento da personalidade” conforme alerta-nos Mahoney (2000, p.14).

Nessa perspectiva, a meta precisa ser a formação integral do indivíduo. A autora, ainda, acrescenta que a escola só passa a prestar atenção às emoções e sentimentos quando os desequilíbrios começam a perturbar ostensivamente o seu dia a dia. A partir daí, a escola procura justificar sua incapacidade de lidar com a criança e o jovens em sua totalidade, afirmando que a culpa é da carência afetiva.

Porém, o fato é que a escola, assim como a sociedade, desvaloriza e nega a

emoção e suas possibilidades, e esse descaso pode ser um dos muitos fatores responsáveis pelo fracasso escolar. Para Mahoney (2000), o emocional e cognitivo são constitutivos do processo de ensinar e de aprender. É importante que a escola aprenda a lidar com esse dois processos, porque:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível. (FREIRE, 2011, p. 25-6)

A escola é para o jovem ou a criança, oportunidade outra de convívio social diferente de sua família. Na escola, o adolescente vai confrontar-se com adultos, que não são seus pais, e com outros jovens de diferentes composições sociais, culturais e estruturais.

O marco contextual da escola é a diversidade dos grupos, a possibilidade do contraditório, dos quais a criança ou o jovem vai participar. Nessa perspectiva, quanto mais numerosos seus parâmetros de relações sociais, mais próximo da construção de sua natureza, enquanto ser humano, a criança ou adolescentes estarão.

Por conseguinte, uma abordagem de reflexão fundamentada nos valores sociais vigentes e sobre as possibilidades do agir moral devem fazer parte do universo escolar e da família. Daí a importância de a família e a escola trabalharem em parceria. Nesse processo de construção, a atuação da escola por meio do professor é fundamental, pois:

Na teoria walloniana, o professor desempenha um papel ativo na construção da pessoa do aluno. [...] O professor deve basear a sua ação fundamentada no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo, e vice-versa. (ALMEIDA apud FERNANDES, 2004, p. 49)

Mahoney (1993) constata, em seus escritos, que na escola é a sensibilidade do professor, sua experiência, sua vivência em cada encontro, sua atuação genuína, seu ouvir lúcido, sua motivação para compreender o outro que serão os guias para decidir o como, o quanto, e o quando é possível aproximar-se dessas complexidades afetivas. Em contrapartida, alguns professores demonstram desconhecimento sobre o papel das habilidades socioemocionais em seu fazer

pedagógico, evidenciando a falta de pressupostos teóricos para desempenhar seu papel enquanto docente.

O ideal seria que os professores assumissem a responsabilidade de conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem, para, a partir desse ponto, serem capaz de reconhecer e atender às necessidades dos alunos. Até porque, conforme aponta Loberto (2005), quando o professor canaliza a afetividade para produzir conhecimento, ele desempenha o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, ampliando, assim, suas possibilidades de obter sucesso nas ações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas são as possibilidades para discutir, avaliar ou propor padrões na educação. O que se pode concluir, entretanto, com base na discussão provocada nesse artigo, é que muito se tem a fazer para que os pares educativos educador/educando, escola/família consigam engajar-se em um constante ciclo de afetividade.

Há professores e pais muito empenhados, todavia, ainda que o compromisso desses pares e tantos outros envolvidos na complexa busca pelo autoconhecimento e, no processo de educar para sensibilidades, seja de fundamental importância para o desenvolvimento da pessoa, é preciso insistir que a busca por novas práticas educativas deve ocorrer de maneira generalizada e, para tanto, as ações e movimentos de rupturas devem ter um caráter coletivo.

É válido reafirmar que o fazer social é a capacidade de construção de uma sociedade mais justa e solidária; é assumir como verdade valores éticos e morais que são apresentados por nossos pais; é acreditar que “o homo é sapiens, mas antes disso ele sempre foi “sentiens”, como bem afirma Pequeno (2010, p.5). Decorrente disso, o conhecimento só produz mudança na medida em que também é conhecimento afetivo.

A identificação de sentimentos e de suas situações indutoras pode ser mais um recurso utilizado por professores, e esse recurso pode desvelar além da identificação de sentimentos, as necessidades de professores e de alunos a serem satisfeitas. Daí o significado recíproco que a afetividade pode exercer sobre os pares envolvidos, essa é marca que afeta cada um de forma diferente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Suely Aparecida. Estágio Categral. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola,2009.

ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus,2003.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (org.). **Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique; DÉR, Leila Christina Simões. Estágio do Personalismo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

COSTA, Lucia Helena F. Mendonça. Estágio Sensório-Motor e Projetivo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.) **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola,2009.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 7. ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.

DÉR, Leila Christina Simões; FERRARI, Shirley Costa. Estágio da Puberdade e da Adolescência. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 9. ed. São Paulo: EdiçõesLoyola, 2009.

DUARTE, Márcia Pires; GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. Estágio Impulsivo Emocional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cesar do. **Autoconhecimento na formação do educador**. São Paulo: Editora Ágora,2007.

FERNANDES, Ademilson Aparecido Tenório. **Quem tem medo de matemática? Sentimentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de matemática por alunos da suplência**. 2004. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, Isabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção do desenvolvimento infantil**/Izabel Galvão. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LENHARD, Rudolf. **Sociologia Educacional**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1985.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. Tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti e Antonieta Barini. 4. ed. São Paulo: Summus, 1985.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

PEQUENO, Marconi. O sujeito dos direitos humanos. In: **VI Seminário de Direitos Humanos: Direitos Humanos e Integração Latino-Americana**. Disponível em: < http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/modulo1/3.sujeito_dos_dh_ma_rconi.pdf >. Acesso em: 10 out. 2011.