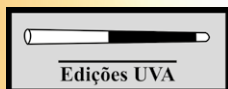


José Reginaldo Feijão Parente

Afetos

Escola e educação afetivas:
potencializando pessoas e processos





José Reginaldo Feijão Parente

Psicólogo. Professor no ensino superior há mais de 25 anos. Mestre em Gestão. Doutor em Educação e também tem um segundo doutorado em Psicologia. Professor do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atuou na área da Educação em Saúde colaborando com a Escola de Saúde Pública Visconde de Saboia (ESPVS) por cerca de 15 anos. Coordena o laboratório de Neuro Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (LNEADH). Ouvidor Setorial da UVA. Entre outras atividades já realizadas destacam-se: Membro da Comissão Científica da Secretaria da Saúde de Sobral; foi coordenador do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família; ocupou os cargos de Diretor do Centro de Educação, Filosofia e Letras (CENFLE); foi Pró-Reitor Adjunto de Extensão; já esteve à frente da Coordenação do curso de Pedagogia; foi tutor do Programa de Educação Tutorial (PET). Possui inúmeros artigos científicos publicados em periódicos nacionais na área da educação e da saúde.



José Reginaldo Feijão Parente

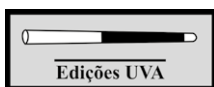
Afetos

**Escola e educação afetivas:
potencializando pessoas e processos**



Sobral - CE
2022

Editora
**SER
TÃO
CULT**



Afetos - Escola e educação afetivas: potencializando pessoas e processos.

© 2022 copyright by: José Reginaldo Feijão Parente.

Impresso no Brasil/Printed in Brazil



Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia



Editora
SERTÃO CULT

Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138
Renato Parente - Sobral - CE
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222
contato@editorasertaoacult.com
sertaoacult@gmail.com
www.editorasertaoacult.com

Coordenação Editorial e Projeto Gráfico
Marco Antonio Machado

Coordenação do Conselho Editorial
Antonio Jerfson Lins de Freitas

Conselho editorial

Alisson Slider do Nascimento de Paula
Ana Claudia Ramos Sacramento
Ana Cléa Gomes de Sousa
Denise Mota Pereira da Silva
Francisco Ari de Andrade
Francisco José da Silva Santos
Josilene Ferreira de Farias
Marcos Pereira dos Santos
Maria Arternis Ribeiro Martins
Priscilla Uchoa Martins

Revisão
Karina Matos

Diagramação e capa
João Batista Rodrigues Neto

Catálogo
Leolph Lima da Silva - CRB3/967



Av da Universidade, 850 - Campus da Betânia - Sobral-CE
CEP 62040-370 - Telefone: (88) 3611.6613
Filiada à



Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Reitora

Izabelle Mont'Alverne Napoleão Albuquerque

Vice-Reitor

Francisco Carvalho de Arruda Coelho

Diretora das Edições UVA

Maria Socorro de Araújo Dias

Conselho Editorial

Maria Socorro de Araújo Dias (Presidente)	Maria Amélia Carneiro Bezerra
Izabelle Mont'Alverne Napoleão Albuquerque	Maria José Araújo Souza
Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo	Maria Somália Sales Viana
Ana Iris Tomás Vasconcelos	Maristela Inês Osawa Vasconcelos
Carlos Augusto Pereira dos Santos	Raquel Oliveira dos Santos Fontinele
Claudia Goulart de Abreu	Simone Ferreira Diniz
Eneas Rei Leite	Renata Albuquerque Lima
Francisco Helder Almeida Rodrigues	Tito Barros Leal de Ponte Medeiros
Israel Rocha Brandão	Virginia Célia Cavalcanti de Holanda
Maria Adelane Monteiro da Silva	

Catálogo

Neto Ramos CRB 3/1374

P228a Parente, José Reginaldo Feijão.

Afetos- Escola e educação afetivas: potencializando pessoas e processos. / José Reginaldo Feijão Parente. - Sobral, CE: Sertão Cult; Edições UVA, 2022.

192p.

ISBN: 978-65-5421-033-1 - e-book em pdf
ISBN: 978-65-5421-032-4 - papel
ISBN: 978-65-87115-29-0 - papel
Doi: 10.35260/54210331-2022

1. Afetividade 2. Processo- aprendizagem. 3. Aprendizagem- Inter-relações. 4. Formação. I. Título.

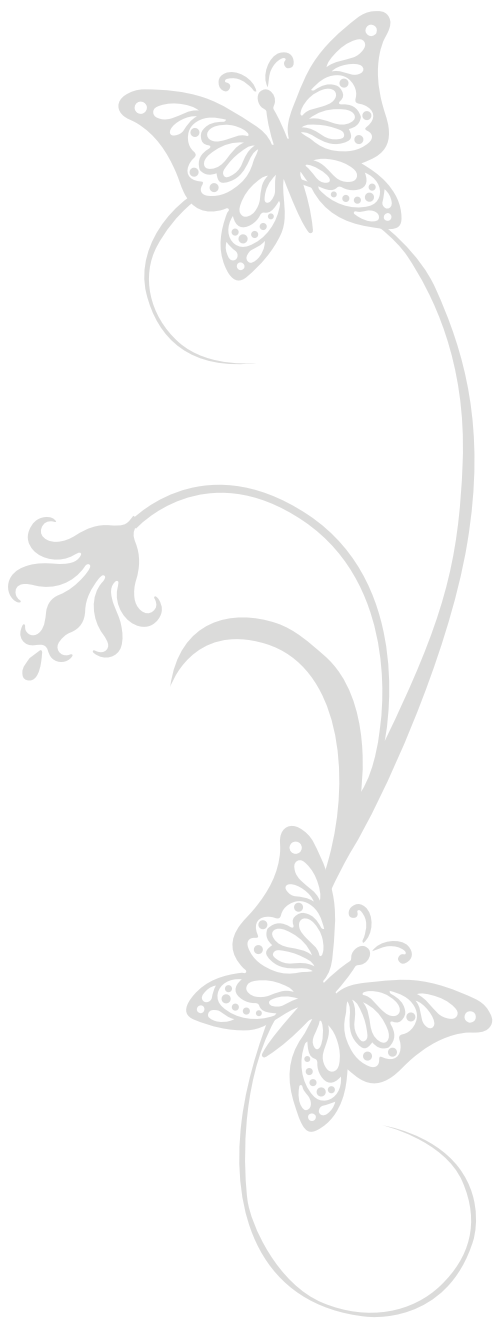
CDD 370.71



Este e-book está licenciado por Creative Commons
Atribuição-Não-Comercial-Sem Derivadas 4.0 Internacional



Aos meus pais, Dario (*in memoriam*) e Mirtes, que, mesmo em um tempo não muito propício, não mediram esforços para proverem uma educação afetiva para seus filhos. À minha esposa, Daniela Costa, que por demais me incentivou a colocar no papel as ideias que tanto me aprazem.



Agradecimentos



Agradeço profunda e imensamente à minha família, sobretudo aos meus pais, aos quais devo tudo. Agradeço à minha esposa, Daniela, aos meus filhos, Ana Clara e Daniel, pelo apoio, amor e compreensão, e pelos incentivos pessoais e profissionais de sempre. Agradeço ainda às presenças alegres e disponíveis de Vinicius e Eduarda, sejam sempre bem-vindos.

Agradeço pela generosidade e também pelos cuidados que recebi de familiares e amigos que, em meio às agruras da pandemia, sempre estiveram presentes. Destaco que o período pandêmico, com suas medidas de restrição social, criou certas condições de isolamento e concentração providenciais ao processo de produção intelectual.

Agradeço aos meus alunos(as), que sempre foram fontes de inspiração e aprendizagens. Agradeço aos colegas que militam na atividade docente e que também me ajudaram a perseverar neste caminho dos estudos e da escrita.

Agradeço aos amigos, na pessoa de Israel Brandão, que tanto me ajudou, inspirou e foi, em muitos momentos, referência teórica no processo de discussão do tema sobre uma educação afetiva. Não poderia omitir os queridos amigos Mário Macedo, pelas conversas leves, pelo jeito afetivo de ser e pelo café de todas

as horas, e à amiga Betânea Moraes, testemunha encarnada da potência dos afetos.

Agradeço à Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) pela acolhida e por ser o meu espaço de trabalho no dia a dia. Agradeço às Edições UVA por terem recepcionado este projeto e terem ajudado a dar forma e concretude a ele. Neste ínterim, nomeio a amiga, professora Socorro Dias, que sempre me acolheu e tantas aprendizagens me oportunizou. Agradeço também à amiga Maristela Osawa pelas boas conversas de sempre e por seu exemplo de determinação. Honro e agradeço às amigas Márcia Santos e Mazé Galdino, por suas presenças sensíveis em minha vida.

Agradeço a todos(as) que compõem e compuseram a Escola de Saúde Pública – Visconde de Saboia, à qual devo muito de minha formação educadora. Trago em minhas práticas muito desse espaço criativo, resistente e transformador.

Agradeço ao amigo Carlos Dias, por sua poesia, exemplo de superação, fonte de boas inspirações, além de que, quando nos encontramos, certeza de bom papo.

Agradeço, de forma muito especial, a querida amiga Francijane pela companhia em nossas caminhadas diárias, pelo Parque da Cidade, ao me brindar com sua boa conversa e sensibilidade em um dos momentos mais obscuros quando a nuvem espessa da pandemia baixou de vez em nossas vidas. Foram caminhadas terapêuticas.

Agradeço a Karina Matos pela leitura e ajuda na retificação e adequação do texto final deste trabalho.

Agradeço, enfim, à minha querida cidade de Sobral, onde tenho o privilégio de morar, trabalhar, me inspirar e vivenciar bons encontros. Além do que, Sobral é referência nacional por promover uma educação de qualidade, inspirando várias iniciativas no âmbito estadual e nacional.

Sumário



Apresentação / 9

Prefácio / 11

Introdução / 13

Parte I

Sobre os afetos / 25

Parte II

As dez dimensões de uma escola e de uma educação afetivas / 55

Dimensão I

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor do reconhecimento das contribuições das neurociências / 57

Dimensão II

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor de espaços afetivos / 69

Dimensão III

Uma educação e uma escola afetivas operam para além das competências socioemocionais / 83

Dimensão IV

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor
das aprendizagens / 101

Dimensão V

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor da
democracia e da liberdade / 111

Dimensão VI

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor dos
bons encontros / 123

Dimensão VII

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor do
cuidado e da compaixão / 135

Dimensão VIII

Uma educação e uma escola afetivas operam a
favor do lúdico / 143

Dimensão IX

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor de
uma educação integral / 151

Dimensão X

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor da paz
e da espiritualidade / 161

Considerações finais / 173

Referências / 177



A decorative illustration in the top right corner of the page. It features elegant, swirling black lines that form a vine-like structure. Two butterflies are depicted in flight, one above the other, with detailed wing patterns. The overall style is classic and artistic, typical of a book's title page design.

Apresentação

Este livro nasceu em um momento de importantes transformações em minha vida, que se articularam com todo um clima de medos, incertezas e dores vivenciados quando da crise sanitária decorrente da pandemia de Covid-19. Ao mesmo tempo, muita esperança e gratidão foram sentidas à medida que o mundo, pouco a pouco, superava essa situação inédita e tão comovente para tantos.

Em síntese, testemunhei e resisti aos afetos despotencializados e, de modo resiliente, entreguei-me aos bons afetos: a família, os amigos, a leitura, o trabalho, o cuidado dos pets, o caminhar, o meditar e o fazer poesias.

O livro fala de educação e dos afetos. Sobre educação, temos todos mais propriedade, haja vista a abundância de produções de toda ordem sobre esse tema. Isso não quer dizer que sejam informações de qualidade. Já em relação aos afetos, o interesse por essa questão é relativamente recente. Como veremos, não faz muito tempo que o ignorávamos deliberadamente, porque o considerávamos um assunto desimportante. Coisa de “segunda categoria”. Entretanto, nas últimas décadas, testemunhamos uma virada fundamental na abordagem dos afetos, os quais vão sendo redimidos, em parte, por descobertas no campo das neurociências, e também como desdobramentos de importantes discussões que ampliaram os entendimentos por parte das ciências psicológicas, sobretudo.

Será sobre afetos no contexto educativo que esta obra buscará contribuir com algumas reflexões. Afetos tratados numa abordagem ampliada. Os afetos se integram no ambiente educativo manifestando-se mediante variadas estratégias que podem compor os espaços escolares. Dessa forma, não se tratará do afetivo enquanto fenômeno isolado, porém enquanto vivência que nasce e se desenvolve nas relações do ser humano consigo, com os outros e com o contexto micro e macro, favorecendo o florescimento ou então criando condições desfavoráveis a tal evento.

Os afetos potencializadores têm a ver, como discutiremos mais detalhadamente, com o sentimento de pertencimento, de orgulho, de identificação, com a produção de narrativas, com propósitos, com alegrias e sentidos.

Reconheço as insuficiências e lacunas presentes neste trabalho. Reconheço também o caráter original de boa parte da abordagem desenvolvida ao longo deste texto. Espero poder de algum modo contribuir com a reflexão que nos desafia a encarar os afetos e a educação de uma forma ampliada. Acredito que muitos outros, assim como eu, se sentirão mobilizados a contribuir e avançar com essa discussão. Desejo que a leitura venha a afetar favoravelmente você, querido(a) leitor(a).



Prefácio

É com alegria na condição de educadora e de uma entusiasta das coisas boas da vida que venho testemunhar uma obra no âmbito acadêmico que se dedica a problematizar de uma forma tão singular, sensível e clara a relação dos afetos com a questão educativa. Sinto-me lisonjeada e grata pela oportunidade de ler em primeira mão e poder trazer aqui meu testemunho sobre o que li e senti.

Trata-se de um trabalho que foge ao estilo hermético e impoluto de boa parte das publicações provenientes do meio acadêmico. Neste se observa a presença de um conteúdo desengajado da vida como ela é. Não que tais produções não sejam importantes e necessárias, apenas acredito que deveriam versar mais sobre as coisas vividas no dia a dia, no trabalho, na família, na intimidade e na própria academia. Mas vamos ao que interessa.

Encontrei ao ler o texto do professor Reginaldo Parente uma obra que inspira profundamente o trabalho educativo. Um convite a repensar posturas e práticas no cotidiano escolar. O conteúdo da obra desafia quem a ler a alargar seus entendimentos sobre a afetividade abandonando visões “romantizadas” e “adocicadas”, como o próprio autor sugere, em relação aos afetos. Para incorporar uma abordagem ético-política nas relações humanas dentro do contexto escolar e para além dele.



Os afetos tais como problematizados pelo autor são compreendidos como resultantes de eventos que potencializam ideias, ações, enfim, trazendo sentido e propósito a existência humana. O inesperado é que os afetos também podem ser responsáveis por modos de ser e existir fragilizados. Na versão potencializadora se observa a presença regular da alegria. Já na versão despotencializada dos afetos se constata a manifestação regular da tristeza. Na primeira opção os afetos produzem a felicidade ético-política e na segunda expressão os afetos geram o sofrimento ético-político.

Acredito que a leitura dedicada deste livro, do prof. Reginaldo Parente, será um divisor de águas nas práticas de muitos docentes e gestores e além desses, não duvido que essa mesma leitura oxigene favoravelmente as vidas daqueles que se permitirem afetar pelas reflexões e proposições apresentadas nesta interessante obra.

Reafirmo minha alegria e os meus agradecimentos por adentrar neste universo instigante da educação e da escola afetiva. O mundo precisa de novas abordagens educativas que permitam ir para além do dado informativo e do consequente acionamento das estruturas cognitivas clássicas. Precisamos sim, urgentemente, aderirmos a revolução afetiva e investirmos numa educação do coração como proposto pelo autor.

Ana C. C. Parente

21 de agosto de 2022



Introdução

Na trajetória humana, ousou afirmar que a escola, bem como o domínio do fogo, a invenção do arco e da flecha, o uso da roda e o desenvolvimento da escrita, entre tantas descobertas, inovações e aperfeiçoamentos de bens culturais materiais e imateriais, representou uma fundamental conquista para a humanidade. Não é possível imaginar a nossa sociedade, tal qual se organiza nos tempos atuais, e mesmo pretéritos, sem a presença desse equipamento voltado à formação e ao desenvolvimento humano.

Sobre a escola, constata-se também que, ao longo do tempo, ela foi assumindo diferentes formatos, mas sempre mantendo uma semelhante atribuição: ser um espaço voltado à construção e difusão dos saberes cultural e socialmente produzidos. Essa atribuição há tempos ganhou o reconhecimento de estudiosos no campo da educação. Contemporaneamente, sabe-se que a escola promove mais que saberes.

Dentre as múltiplas agendas e compromissos realizados historicamente pelas práticas educativas e pela escola, observam-se a promoção dos afetos, mesmo que esses não estejam formalmente explicitados nos projetos pedagógicos e nas suas estruturas curriculares. Entretanto, a vivência dos afetos no espaço educativo é algo inescapável. A questão que se discutirá mais detalhadamente nas páginas que se sucederão será sobre as possibilidades e as



qualidades dos afetos que se dão no contexto educativo, dando ênfase para o espaço escolar.

Parto aqui do princípio de que a construção da afetividade nos seres humanos passa pela escola, assim como pela família, a igreja (de distintos credos), a empresa, a comunidade, a cidade, além de outros espaços sociais. A escola tem um papel importante nesse aspecto. Isso quer dizer que ela não só escolariza, ela também “afetiviza”. É necessário, portanto, atentar-se às qualidades não apenas em relação ao nível de escolarização e/ou alfabetização, dos letramentos e do desempenho acadêmico estereotipados em termos de atribuições de notas, mas também da afetivização fornecida por esse importante equipamento social.

Considerar o quanto a escola contribui para tornar seus membros pessoas mais gentis, solidárias, cooperativas, amáveis, autônomas, empáticas, estáveis emocionalmente e tolerantes deve ser, cada vez mais, um critério de eficiência da educação e da escola e não apenas a métrica de quantos alunos anualmente são aprovados nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e nos vestibulares ou em outras, propostas avaliativas que ranqueiam alunos e escolas.

De pronto, acolhe-se a ideia de que a escola opera não apenas no plano da cognição, da transmissão de conhecimentos, tal como se tentou imputar a ela exclusividade a esse papel. Invisibilizaram-se outras dimensões que compõem a vida humana, em especial, os afetos. Para além da missão de desenvolver conteúdos sistematizados historicamente, observa-se que a escola se presta a promover valores, hábitos, atitudes, sociabilidades, disciplina, ludicidades, politicidades e, claro, afetos.

As tratativas sobre os afetos ganham horizontalidades (amplitude) e verticalidades (profundidade), dado o reconhecimento crescente de que eles são fundamentais na determinação da existência humana. O quão bem-sucedido, feliz ou compassivo alguém será

na vida pessoal tanto quanto profissional dependerá diretamente da qualidade dos afetos a que teve acesso ao longo de sua existência. E a escola será, sem sombra de dúvidas, responsável por uma parte importante desse *quantum* de afetos aportados na vida de uma pessoa.

Em todos os campos do conhecimento são observadas iniciativas que se propõem a compreender e intervir em diferentes realidades, considerando os afetos. Um exemplo são os investimentos no desenvolvimento das competências socioemocionais. Essas ganham eco não apenas no mundo da educação, mas também dos negócios, da política e da vida social em geral. O fenômeno dos afetos deixou de ser monopólio da literatura e da psicologia. Setores da educação, da saúde, da política, das ciências sociais, do marketing, da economia, do urbanismo, entre tantos outros, investem cada vez mais em narrativas e estratégias que tomam em consideração e mobilizam os afetos (MERÇON, 2009; GOLEMAN, 1995; 2012; DAMÁSIO, 2018; TEIXEIRA, 2021; MLODINOW, 2022; MURTHY, 2022).

Cabe fazer, neste momento, um destaque importante que demarca as etapas seguintes desta discussão. Há muitas formas em circulação de entendimentos acerca da afetividade. Porém, a visão dos afetos enquanto sentimentos, emoções manifestadas privadamente, é a forma mais comum. Decorre daí a necessidade de se superar essa compreensão hegemônica que reduz, “adocica” e “romantiza” os afetos, tratando-os numa perspectiva de mera expressão das emoções, para reconhecê-los, então, como manifestação da condição integral do ser humano, o qual vai constituindo seu ser no contexto de suas relações sociais. Os afetos se estruturam e ocorrem no conjunto das trocas simbólicas e materiais entre os seres humanos em dado contexto histórico e social.

Opera-se, neste estudo, com a perspectiva ampliada da afetividade, inspirada, em boa parte, na visão espinosana. Isto é, os afetos concebidos enquanto “o que reduz ou aumenta nossa potência de agir e existir” (SPINOZA, 2018, p. 98). Nesse sentido, os afetos

possuem a propriedade de fortalecer a existência humana, como também de reduzir a expressão dessa existência a depender da qualidade dos objetos/contextos aos quais o indivíduo se vincula intencionalmente ou a que é submetido (SPINOZA, 2018).

Os afetos são produzidos na relação do ser humano consigo, com os outros e com o ambiente. Os modos como os afetos são cuidados ou vivenciados podem gerar alegrias ou tristezas. Trata-se, sem sombra de dúvidas, quando se pensa nos afetos, de um fenômeno da ordem do complexo; isso não quer dizer que se deva assustar ou se omitir, ou ainda recuar diante deles. Por complexo, recorro à visão de Morin (2018), para o qual esse deve ser traduzido como algo que é constituído por múltiplas dimensões interdependentes. O complexo é polissêmico, pertence ao campo do interdisciplinar, do inter-humano, da intersubjetividade.

Os afetos não estão dissociados da razão, mas a compõem, podendo fortalecê-la ou enfraquecê-la. Historicamente, predominou uma visão que colocava razão e afetos, geralmente traduzidos como paixões, em lados opostos. Hoje, com os avanços da neurociência e de *insights* de pensadores como, por exemplo, Lev S. Vigotski, que mesmo não dispondo de recursos tecnológicos já intuía essa associação, constata-se que não faz o menor sentido dissociar emoção do intelecto, ambos estão inexoravelmente vinculados (BRANDÃO, 2012; DAMÁSIO, 2012).

Reitero o convite ao(à) leitor(a) a adotar uma visão ampliada sobre a afetividade a partir da perspectiva oferecida por Espinosa. Os afetos fazem parte da totalidade da existência humana. Trata-se, para ser mais coerente, de um projeto ético-afetivo. Por conseguinte, não estão limitados, como tradicionalmente se tende a enquadrá-los, às manifestações de estados emocionais. Esses fazem parte, porém não são os afetos propriamente ditos. Chorar, rir, compadecer-se, entristecer-se, alegrar-se, apaixonar-se, zangar-se, entre outros, indicam disposições biológicas e/ou psicológicas resultantes dos afetos produzidos em uma dada circunstância. Eles

emergem numa intrincada e dinâmica rede de inter-relações mundo-pessoa. Fala-se, então, de territórios dos afetos na pretensão de valorizar e chamar a atenção para o quanto é amplo esse campo que compõe e humaniza cada um de nós (LANE, ARAÚJO, 1999; MERÇON, 2009; SAWAIA, 2009; BRANDÃO, 2012; SPINOZA, 2018; VYGOTSKY, 2021).

Pedagogos, psicólogos, docentes, especialistas em educação e pesquisadores de diversas áreas têm se voltado para o fenômeno dos afetos a ponto de se descortinar um campo vasto e promissor. Nasce dessa inquietação os investimentos no desenvolvimento das competências socioemocionais. Um feito, um empreendimento e uma abertura excepcional; destarte, gostaria de declarar, já aqui, neste espaço inicial, que, apesar de necessária e trazer contribuições, essa abordagem das competências é insuficiente, ou, se tomada como central, pode traduzir-se negativamente, uma vez que a afetividade não deve ser rotulada como simples competência. Acredito que ao longo do texto me farei entender melhor.

É sobre essa diáde inseparável, educação-afetos, que venho produzir a presente reflexão. Buscando contribuir para o repensar de práticas educativas estabelecidas no interior da escola e dos demais sistemas de ensino, os quais, em muitas situações, não favorecem a manifestação de bons afetos. Ao contrário, tendem a gerar padecimentos, tristezas, alienação, o não reconhecimento e aceitação de si e do outro com suas singularidades. Como consequência, registra-se o distanciamento do aluno em relação à escola e aos supostos benefícios por ela propagados. Há uma tendência de comprometimento da qualidade das aprendizagens na medida em que o estudante não se reconhece, pois falta-lhe sentido e algo maior, como: a vinculação, o pertencimento com tudo o que a escola potencialmente se propõe e representa.

Para dar conta dessa instigante tarefa de construção de uma educação e de uma escola ético-afetivas é preciso, entre outros, investir numa proposta educativa integral, democrática e de qua-

lidade, favorecendo os bons encontros entre todos os que fazem a comunidade escolar, apoiando o pertencimento e a manifestação da alegria enquanto expressão de intensificação da vida. A alegria, entendida na visão de Spinoza (2018), como a passagem de um estado de perfeição menor para uma perfeição maior.

Na minha opinião, a alegria constitui o elemento mais determinante para indicar a existência de uma escola verdadeiramente afetiva. Estar atento para o quão alegres uma criança, jovem ou adulto se dirigem ou se referem a uma escola é muito importante (RAMOND, 2010; LENOIR, 2017). Bons encontros e a alegria entram como componentes curriculares, devem fazer parte do projeto pedagógico e não serem considerados simplesmente algo acidental, um efeito, um detalhe informal menor cuja presença ou ausência não merece maior atenção. Nada mais equivocado.

Este trabalho coloca alguns propósitos, dentre eles, ajudar o leitor a:

- Desenvolver uma visão ampliada sobre os afetos;
- Compreender como os afetos contribuem para o desenvolvimento integral do ser humano;
- Revelar que os afetos podem ser mobilizados por meio de diferentes estratégias pedagógicas;
- Explicar que os afetos, enquanto dimensão ética, representam a possibilidade de melhoria, crescimento, bem-estar, expressão do bom, do belo e do verdadeiro, no contexto educativo;
- Reconhecer, na agenda escolar, o que gera alegrias ou tristezas;
- Analisar de que modo os escolares são influenciados pelos afetos mobilizados ao interagirem inexoravelmente com a complexidade e dinamicidade da vida acadêmica (escolar);

- Favorecer o entendimento dos comportamentos em ambientes de ensino-aprendizagem e suas implicações ético-afetivas.

Lançar luzes sobre essas questões é um movimento em expansão empreendido por muitos que se dedicam ao projeto de uma educação afetiva e efetiva. Espera-se que as reflexões e os achados deste trabalho não só contribuam para entender melhor os afetos que circulam na vida escolar e a conformam, mas proporcionem a construção de soluções, indicando pistas que tornem a trajetória escolar uma experiência mais potencializadora e produtora de melhores aprendizagens.

Entendo que esse saber é decisivo para educadores, gestores e demais especialistas, assim como para pais e todos os interessados na área da educação, na perspectiva de iluminar reflexões, apoiar intervenções e na implementação de políticas públicas com foco no desenvolvimento humanizado, no contexto de diferentes sistemas educativos.

Sobre o que esperar deste livro, destaco:

Nas próximas páginas, você vai se deparar com discussões e reflexões que buscam explicitar melhor que dimensões devem ser consideradas quando se trata de desenvolver uma escola que se pretenda, de fato, ético-afetiva; problematiza-se, por exemplo, a dimensão do ambiente físico enquanto fator que afeta as disposições emocionais de alunos, professores, gestores e trabalhadores que atuam na escola. Discute-se ainda o projeto de aprendizagem proposto pela escola. Aprendizagens mecânicas tendem a ir na contramão de uma escola afetiva, enquanto as aprendizagens significativas vão ao encontro da proposta de uma escola ético-afetiva. Traz-se para a agenda de uma escola ético-afetiva as contribuições das neurociências, da psicologia ambiental e social e muitos outros aspectos considerados necessários e relevantes para se avan-

çar nessa instigante temática. Somam-se ainda problematizações sobre a escola integral; uma educação com foco no cuidado e na compaixão; uma educação voltada para promover a paz e a espiritualidade; entre outras agendas.

Para tornar mais didática a organização dos conteúdos desenvolvidos ao longo do trabalho, ele foi dividido em duas partes complementares, que tentam traduzir o mais claramente possível o entendimento do autor sobre como trabalhar a favor de uma escola e de uma educação afetiva. Parte-se da premissa de ser possível aportar afetos potencializadores a partir do desenvolvimento de diferentes estratégias pedagógicas, desde intervenções no ambiente escolar até o reconhecimento de aspectos transcendentais que fazem parte da condição humana.

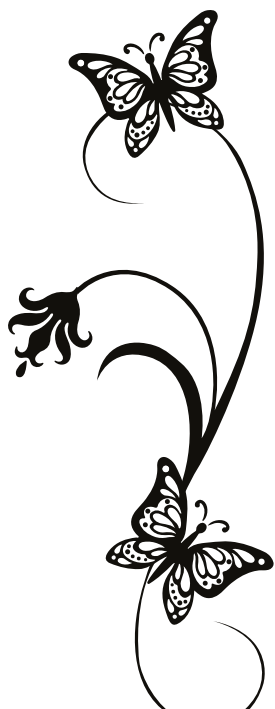
Na primeira parte deste livro, investe-se na definição, caracterização, historicização do afetivo, entre outros. Já a segunda parte contempla dez seções, em que cada uma aborda elementos pertinentes para o desenvolvimento de uma educação e de uma escola afetivas, como: as contribuições das neurociências, da psicologia ambiental, das competências socioemocionais, do cuidado, da espiritualidade e de várias outras estratégias que o autor identifica como fundamentais para apoiar o projeto de uma educação afetiva.



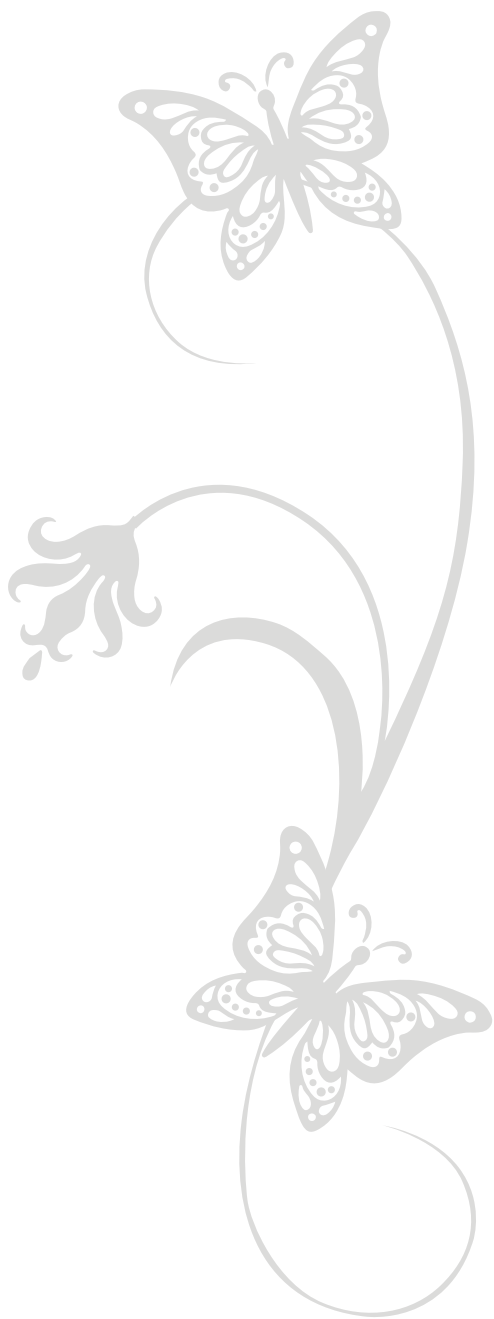


Parte I





Do que se tratam os afetos? Por que é tão relevante discutir sobre eles? Como o humano é determinado e mediado pelo afetivo? E, principalmente, como os afetos dialogam com o contexto educativo? Qual a importância e o papel dos afetos nos espaços escolares? Os afetos nem sempre foram vistos da mesma maneira em diferentes lugares e tempos. O que isso implica? E sobre a política de gestão dos afetos? É verdade que existem afetos potencializadores e despotencializadores? O que se quer dizer sobre o afetivo não ser uma condição exclusiva dos humanos? Todas essas questões revelam assistirmos a uma revolução afetiva. Portanto, é sobre essas fundamentais reflexões que a parte I busca problematizar e produzir alguns possíveis entendimentos que ajudem o(a) leitor(a) a compreender melhor os afetos.



Sobre os afetos



Os afetos no mundo contemporâneo

Coube a Sigmund Freud, fundador da psicanálise, desconstruir a visão que pretendia dar ao homem o status de um ser exclusivamente racional. Freud revelou a existência de afetos inconscientes que estariam na base de todo comportamento humano. Seriam as pulsões e os desejos que mobilizam o agir e as escolhas das pessoas, independentemente da faixa etária, do grupo social, escolaridade, da etnia e da geografia. A partir dessas contribuições freudianas, abre-se um leque de interesses de pesquisadores não só no âmbito da psicanálise e da psicologia, mas de várias outras áreas do conhecimento, no sentido de tomar em consideração e buscar entender melhor a força e o papel dos afetos (JAPIASSU, 2009; SCHULTZ; SCHULTZ, 2014; GOODWIN, 2015; CORDIOLI; GREVET, 2019).

Toda essa instigante discussão vem colocar os afetos¹ na pauta central quando se pensa uma educação verdadeiramente significativa. Isso tem a ver com a emergência de estudiosos e de instituições atentas com uma visão ampliada da sociedade, do ser

¹ Importante destacar que o reconhecimento sobre o papel central dos afetos na expressão do humano integral não se limita aos ambientes escolares. Atualmente, essa discussão e o desenvolvimento de uma agenda que incorpora os novos conhecimentos sobre os afetos chegaram de vez em diversas áreas: no mundo corporativo, nos setores esportivos, nas instituições de cuidados à saúde, entre outros segmentos.

humano e, claro, da própria escola, que não se restringe à transmissão de conteúdo. Essa nova escola² se distingue da escola tradicional, que, segundo Luckesi (2018), operava apoiada sob o tripé da tradição, da autoridade incontestada do professor e dos demais membros da gestão escolar, e fincada, ainda, na centralidade dos conteúdos a serem transmitidos pelos docentes e memorizados pelo corpo discente. Esses, deviam apenas se submeter de modo acríptico e obediamente aos seus mestres.

A nova escola, ao romper com o paradigma clássico, acolhe e promove afetividades. Trata-se de uma escola atendida com os desafios de um mundo VUCA³ (acrônimo formado pelas seguintes palavras: Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade), que demandam novos e múltiplos papéis para todos que constituem a comunidade escolar, especialmente professores e alunos. Essa escola tende também a reconhecer, cada vez mais, o papel determinante dos afetos no desenvolvimento integral e sustentável do ser humano. Os afetos povoam as salas de aula, conformam e transbordam o interior dos ambientes escolares, avançando para além dos limites físicos da própria instituição (FONTE, 2019).

De que afetos está a se falar

A palavra afeto tem sua origem etimológica no termo latino *affectus*, que quer dizer disposição, estar inclinado a... A raiz vem de *afficere*, correspondendo a “afetar”, e pode ser entendida também como fazer algo a alguém, influir sobre esse alguém (ORIGEM DA PALAVRA, 2022). Sobre os afetos, observa-se que muitas são as palavras utilizadas para falar em relação a estes: amor, paixão, apego,

2 Quando nos referimos à escola, contempla-se essa instituição nas suas diferentes modalidades, desde a escola na educação infantil, no ensino fundamental, médio, no ensino universitário e, ainda, em outras versões de equipamentos voltados a desenvolver processos educativos formais e informais.

3 V de *Volatility* (volatilidade); U de *Uncertainty* (incerteza); C de *Complexity* (complexidade); A de *Ambiguity* (ambiguidade). O mundo VUCA é uma tentativa de descrever essa nova realidade acelerada, superconectada e digital que está cada vez mais presente no dia a dia, em particular, do segmento mais jovem.

afeição, vínculo, ternura, compaixão, cuidado, carinho, dedicação, entre tantas outras.

Os afetos são largamente tomados de empréstimo pela literatura, por poetas e pela linguagem popular, para expressar as mais variadas formas de sentimentos e emoções. Não há consenso acerca do que exatamente se está tentando exprimir, nesses contextos, quando se utiliza a palavra afeto, apesar de todos a entenderem. Destarte, haja vista a popularização do termo afeto, aqui, ao empregá-lo, não se pretende compreendê-lo de qualquer modo, genérica e superficialmente, conforme tem sido amplamente utilizado em referências não acadêmicas. Porém, é fato que, mesmo em trabalhos que se pretendem científicos, ainda assim observam-se confusões no uso do termo afeto: evitando-se tocar em referido vocábulo com receio de o pretenso trabalho se tornar menos acadêmico ou então assumindo uma postura refratária ao mesmo. Na dúvida, observa-se que vários teóricos optam por não adentrar na discussão. Simplesmente a omitem.

Outro risco ao tematizar os afetos é a tendência de confundir-los com práticas que sugerem permissividade, liberalidade, idealização ou mesmo posturas de *laissez-faire*, nada mais equivocado. Portanto, afasta-se, aqui, desde logo, qualquer possibilidade de creditar aos afetos comportamentos adocicados. Ao longo do texto, ficará mais clara essa distinção.

Adota-se, então, a perspectiva de afetos alinhada ao pensamento proposto por Brandão (2012, p. 16), para o qual o afeto “não se trata... do retorno a uma emocionalidade solipsista, aprisionada na intimidade de cada pessoa”, ou seja, o autor pensa os afetos enquanto construção social em que cada pessoa os reverbera de um modo singular. Não algo meramente intimista, romantizado. Diz bem mais ainda o autor, segundo o qual os afetos expressam os “sentimentos ativos que só podem ser produzidos nos bons encontros entre os sujeitos” (p. 16).

Falamos, pois, de uma afetividade ética e política, inconcebível sem a presença do outro. Daí a necessidade de se construir espaços sociais de construção subjetiva e de fortalecimento da individualidade e da sociabilidade (BRANDÃO, 2012, p. 16).

A visão acerca dos afetos proposta por Brandão (2012), um importante e original pesquisador da afetividade no contexto educativo, é de se tratar de um fenômeno complexo que emerge na dinâmica interativa com outras pessoas, em determinado contexto sociocultural, desde que essa interação proporcione bons encontros que se estabelecem por meio do diálogo, da validação do outro, da inclusão verdadeira e do cuidado autêntico. É importante compreender que o afeto tem a propriedade de facilitar a transformação de si, dos outros e do mundo social (DUARTE, 2006). É mister reconhecer que os afetos também se fazem presentes naquelas situações que favorecem os maus encontros, ou seja, eventos que infringem sofrimento e dor ao outro. A realidade afetiva carrega um amplo espectro de possibilidades.

Para Toro (1991), criador do sistema biodança, compreendido por ele enquanto uma pedagogia do encontro, a afetividade opera principalmente sobre a identidade, que, por sua vez, influencia a condição humana de expressar-se com potência ou com falta de potência. Nota-se, no pensamento de Toro, uma semelhança com a perspectiva espinosana de afetividade.

A afetividade é a expressão da identidade. Esta afirmação é a base teórica de nossa concepção da afetividade. As pessoas que têm uma identidade fraca são incapazes de amar; têm medo da diversidade, seus vínculos com as outras pessoas são defensivos (TORO, 1991, p. 4).

Já Paulo Freire, patrono da educação brasileira e um dos grandes mestres da educação de todos os tempos, apresenta uma po-

sição bem clara e comprometida com uma escola e educadores afetivos. Freire (2021, p. 160) afirma sabiamente, em sintonia com as descobertas mais recentes no campo das neurociências, que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. O educador consegue antecipar de forma muito lúcida, ainda na década de 60, uma discussão sobre os afetos no contexto educativo, que só viria a ser posta explicitamente 40 ou 50 anos depois. Daí a genialidade e sensibilidade desse grande mestre da educação.

A realidade humana é afetiva

A condição humana é dada pelos afetos, sem eles, a humanidade não seria possível. Essa ideia ganha projeção a partir da tese sugerida por Damásio (2018, p. 37), de acordo com o qual os afetos são catalisadores do processo que deu origem à humanidade. Para esse importante cientista que tem se dedicado a investigar e propor uma teoria sobre os afetos, em parte inspirada em Espinosa, mediante dados advindos das neurociências, e, em parte, uma contribuição originária, os afetos possivelmente foram responsáveis por

[...] ter motivado as invenções intelectuais que deram aos seres humanos (1) as artes, (2) a investigação filosófica, (3) as crenças religiosas, (4) as regras morais, (5) a justiça, (6) o sistema de governança, (7) a tecnologia, (7) a Ciência.

Por conseguinte, em qualquer direção que se considere a dimensão do ser humano, lá se visualizará a presença dos afetos. Esses marcam indelevelmente a paisagem que conforma as existências de cada pessoa; e o que elas são ou deixarão de ser tem a ver com os afetos. Tudo na vida humana está mediado pelos afetos.

Para Thomass (2008, p. 15), “tudo o que fazemos é feito com sentimentos”. Esse autor, um dedicado estudioso da obra do filósofo Baruch de Espinosa, destaca que:

A realidade humana é, antes de mais nada, uma realidade afectiva. É a partir das nossas emoções, das nossas alegrias e dos nossos receios, dos nossos humores e das nossas paixões que se agrega a nossa vida, que ela evolui, se constrói e se desconstrói (THOMASS, 2008, p. 15).

Não faz sentido tentar separar os afetos do restante dos eventos relacionados à vida em geral. As emoções estão de tal modo imbricadas com o conjunto do ser de cada pessoa que será impossível separá-las. Um cientista, ao investir na sua carreira acadêmica, o faz não apenas compelido pela ciência em si, mas há motivações subjacentes a esse empreendimento (ser reconhecido por seus pares, realizar uma importante contribuição para a ciência e assim encher-se de orgulho); um empresário que se dedica diuturnamente a promover seus negócios também o faz imbuído de propósitos que estão carregados de motivações (ser bem-sucedido, mostrar ser capaz, acumular fortuna, destacar-se no seu meio social); o professor que se empenha em ser um bom docente age mobilizado por emoções associadas à vaidade de ser reconhecido, de desfrutar do merecimento pelo empenho pessoal e profissional. Enfim, em tudo os afetos se fazem manifestar.

Entretanto, nem sempre o papel dos afetos foi reconhecido e gozou do protagonismo, como se observa crescentemente na atualidade, bem ao contrário. Disso, passa-se a tratar agora.

Os afetos na linha do tempo

Ao longo da história, chama a atenção Brandão (2012), os afetos sofreram múltiplas interpretações, sendo que, ao menos no contexto da ordem no mundo ocidental, a tendência foi a de os relegarem a um plano inferior, assim como a tudo o que a eles remetessem. Em muitos casos, demonstrações de afetos eram vistas – e ainda o são, em algumas situações – como fraquezas, adoecimentos ou

até perturbações da psiquê. Mlodinow (2022, p. 157) apresenta, de forma clara, a seguinte reflexão sobre essa equivocada tentativa de se apartar emoção e razão, o que reforça o argumento posto aqui; portanto, tendia-se a negar ou a evitar de se tocar em assunto que envolvesse os afetos, e, quando tal ocorria, era para destratá-los.

[...] no pensamento do Ocidente, a visão tradicional da emoção é que ela perturba a atividade mental racional, e não a auxilia. Até recentemente as pessoas acreditavam que, fossem quais fossem as habilidades racionais, a medida do QI representava a verdadeira inteligência, e qualquer outra coisa seria irrelevante.

Isso se reputa a uma tradição filosófica e científica dominante no contexto ocidental, principalmente como consequência da filosofia cartesiana, em que os afetos eram compreendidos como elementos que se opunham ou embotavam à plena realização das qualidades mais elevadas do ser humano, no caso aqui, a razão. Segundo Leite, Tassoni e Silva (2021, p. 17), “Para Descartes, considerado o pai do racionalismo, seria necessário o homem controlar suas paixões através do pensamento, pois essa era a substância primordial (coisa pensante)”. Fica bem clara nessa explicação a suposta superioridade do pensamento racional em relação aos demais atributos humanos, inclusive o corpo e suas emoções. Leite (2006, p. 16) assim explica esta situação:

Recebemos como herança, uma concepção secular segundo a qual o homem é um ser cindido entre razão e emoção – a chamada concepção dualista do ser humano, cujas raízes estão na tradicional separação cartesiana entre corpo e alma. Mas no caso presente, além do dualismo razão/emoção, durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o ele-

mento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano.

Ademais, cabe destacar que, nessa ótica, a presença das emoções tendia a comprometer o projeto de um ser humano que se realizaria pela ostentação de um sujeito livre das interferências “negativas” das paixões (afetos), que deveria ser orientado apenas pela presença “positiva” de sua racionalidade (BRANDÃO, 2012).

Baruch de Espinosa, a quem se reputa justamente ser o filósofo dos afetos, critica o dualismo cartesiano que separa intelecto dos afetos, assumindo uma perspectiva monista, ou seja, afeto e razão são uma unidade e não uma realidade binária em que se oporiam entre si (SPINOZA, 2018). Elabora, o filósofo em questão, uma teoria totalmente nova em relação aos afetos, na qual eles têm a propriedade de aumentar ou reduzir a potência de agir. Quando a potência de agir aumenta, tem-se a alegria. No oposto, observa-se a tristeza. De acordo com Sawaia (2014), inspirada em Spinoza (2018, p. 80-81), “a alegria é um estado de maior perfeição, estando associada às afecções ativas (autonomia), e [...] a tristeza encontra-se ligada a um estado de menor perfeição, pois favorece a inatividade e servidão”.

Essa visão foi acompanhada por cientistas, no campo da psicologia, como Lev S. Vygotsky (NEWMAN; HOLZMAN, 2002; LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019) e Henri Wallon (DANTAS, 2019). O primeiro, Vygotsky, fortemente influenciado pelas ideias espinosanas, desafia-se a investir na problematização dos afetos revelando, então, seu papel constitutivo da gênese de um ser humano integral e acrescido ainda de uma compreensão sócio-histórica. Já para o segundo, Henri Wallon, o domínio dos afetos está no mesmo nível do domínio motor e cognitivo, além de as funções afetivas terem, de acordo com Almeida e Prandini (2021, p. 36), o papel de “ligar o ser humano ao outro, ao meio, garantindo-lhe a sobrevivência e sendo a base das relações interpessoais”.

Em vista disso, os afetos deixam de constituir, para esses dois importantes teóricos (Vygotsky e Wallon), uma fonte de problema, para serem interpretados e valorizados enquanto dimensão inexorável a constituírem a ecologia da vida humana, potencializando ou fragilizando as relações consigo, com o outro e o ambiente. As teorias psicológicas de Vygotsky e Wallon reconciliam o homem com sua natureza afetiva, ao mesmo tempo que abrem toda uma nova e rica gama de possibilidades (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

Gestão dos afetos

Bader Sawaia (2014), uma das mais importantes pesquisadoras da afetividade no Brasil e, quiçá, no mundo, apresenta os afetos enquanto fenômeno complexo que faz parte da condição humana. Eles não estariam subordinados ou subordinando outras dimensões da existência dos indivíduos, mas compondo-as. O afetivo atravessa os vários condicionantes que determinam a espécie humana do ponto de vista biológico e cultural. Entretanto, denuncia a pesquisadora a existência de uma política deliberada de gestão dos afetos operando, via de regra, na perspectiva de exercer controle sobre os indivíduos.

A política de gestão dos afetos tem a ver com o esforço intencional de controle dos comportamentos, uma vez que, para Sawaia (2014), os afetos vividos na sua versão positiva potencializam a existência humana, tornando-os mais empoderados, autônomos, portanto, senhores e senhoras de si. Cidadãos livres. Nesse sentido, ao longo da história, os “poderosos de plantão” gerenciaram e gerenciam os afetos numa diretiva negativa voltada, então, à produção de afetos tristes, induzindo servidão e dependência. Essa condição reduz a potência de agir e existir. Isso ocorre como estratégia de manipulação que entra em movimento visando obter, desde tenra idade, em especial, nos ambientes escolares, sujeitos

agrilhoados, dependes, pouco criativos, disponíveis a se submeterem às determinações de terceiros que não a si próprios.

É possível também gerir os afetos não na diretriz do controle e da subordinação, mas de potencializá-los e, assim, favorecer os processos educativos que ocorrem no interior da escola. A gestão positiva dos afetos pode significar, desse ponto de vista, o envolvimento da comunidade escolar na perspectiva de trabalhar na promoção de condições educativas agregadoras de sentidos e de energias fortalecedoras do ser humano no ambiente educativo.

Uma boa gestão da educação, comprometida com os afetos potencializadores, canaliza medidas de planejamento, acompanhamento, execução e avaliação, para fornecer autonomia, participação, diálogos, conteúdos contextualizados, pertencimento, engajamento com os objetivos escolares, favorecendo, assim, o desenvolvimento integral do aluno e de quantos mais constituam a rede de ensino-aprendizagem.

Positividade dos afetos

Ao mesmo tempo que aumenta exponencialmente o interesse pelos afetos, trazendo-os para a agenda de trabalho de vários profissionais, desde psicólogos, psicanalistas, antropólogos, pedagogos, sociólogos, médicos, entre outros, há também toda uma crescente exposição midiática em relação ao assunto que envolve a afetividade. Não raro, uma parte dessa busca carece de maiores aprofundamentos e de criticidade.

Todavia, não por acaso existe uma pressão para impor uma agenda dos afetos alinhada a uma visão liberal, ou seja, tende-se a inferir que se alguém se alegra ou se entristece, isso resultaria exclusivamente das escolhas pessoais desse indivíduo; como se estar triste ou alegre fosse uma questão de opção, bastando um comando da vontade para se passar de um estado emocional a outro (GAZIRI, 2019).

A visão liberal remete a questão do sucesso pessoal e da prosperidade exclusivamente ao fato de alguém ser ele próprio o responsável pelo seu sucesso ou fracasso. É um chamado à autorresponsabilização. Semelhantemente, é assim que se tende a tratar os afetos. Então, impõe-se que as pessoas foquem ou mentalizem emoções positivas para, assim, desfrutarem de um repertório afetivo em consonância com as “vibrações” dos seus pensamentos positivos. Vários autores têm denunciado o que chamam de positividade tóxica ou ditadura da felicidade (HAN, 2017; CABANAS; ILLOUZ, 2019).

Reforço a compreensão que vai ser trabalhada exaustivamente ao longo deste livro, em que os afetos estão relacionados e são produzidos em função do contexto mais geral de vida a que as pessoas, com destaque aqui para estudantes, educadores e gestores escolares, se encontram submetidas. Uma vida afetiva ativa (potencializadora), e não passiva (despotencializadora), relaciona-se com a qualidade das relações sociais vivenciadas na família, na escola, no trabalho, na sociedade e não ao fato de alguém ter pensamentos positivos ou por tributar que seu sucesso ou fracasso seria algo que se deva exclusivamente a ela. Ignorando importantes determinantes sociais (BRANDÃO, 2012; GAZIRI, 2019).

A autocobrança que muitos se impõem decorre de os indivíduos tentarem corresponder a esse mundo irreal, propagado exaustivamente pelas redes sociais e pela mídia convencional em geral, de serem eles exclusivamente responsáveis por seus triunfos ou derroçadas. Posicionar-se assim faz aumentar o sofrimento, o adoecimento, o individualismo, a sensação de não ser capaz, como denuncia Han (2017) ao destacar a presença de um cansaço crônico por se habitar a sociedade do rendimento. Não por acaso, o filósofo Byung-Chul Han (2017) vai criar a expressão “Sociedade do Cansaço”, que também dará nome a um de seus livros mais conhecidos, para caracterizar esse cenário de autoexploração, pautado na vã tentativa de muitos de corresponderem a um ideal de desempenho inatingível.

Uma escola que tem um currículo comprometido com o afetivo é uma escola que considera o impacto da sua estrutura, do *design* das coisas, o tipo de gestão adotada, a forma como o corpo docente se relaciona com os alunos, o modo como os conhecimentos são comunicados, como as avaliações são realizadas: se meramente na perspectiva da nota (aprovação ou reprovação) ou se para produzir um diagnóstico do nível de aprendizado e, assim, favorecerem aprendizagens mais significativas; como a questão do lúdico é prestigiada; enfim, uma escola afetiva vai gerar afetos potencializadores na medida em que considera os processos, os ritmos, e adota uma compreensão mais abrangente do pedagógico, não operando com um modelo raso e mecânico de ensino.

Alegria: o principal indicador de afetos potencializadores

O poder da alegria é algo que ainda não se sabe dimensionar com profundidade, em especial, suas contribuições para o campo pedagógico. Pouco a pouco, todo um expressivo universo de informações vai sendo descortinado, evidenciando o quanto a alegria é fundamental para prover uma educação e uma vida significativas.

Lembro do clássico livro de Umberto Eco, *O nome da rosa*, uma inteligente trama que se passa no interior de um mosteiro, na Idade Média, em que vários monges são assassinados. Entra em cena, no romance, o monge franciscano Guilherme, que se dedicará a investigar esses estranhos assassinatos. O mistério é revelado ao se descobrir que os envenenamentos aconteciam quando do folhear de um livro atribuído ao filósofo Aristóteles. Uma passagem do livro conteria uma apologia ao riso. Ora, o que é o riso senão uma expressão de alegria? No romance, desvela-se a tentativa, por parte de alguns membros do mosteiro, em suprimir essa verdade. Havia o receio de que se os monges, e os homens em geral, se permitissem ao desfrute do riso (da alegria), o projeto de salvação estaria comprometido, pois o salvar-se estava associado a um

comportamento sóbrio e, por excelência, racional. A alegria viria na “contramão” (ECO, 2019).

Uma escola alinhada a um projeto de desenvolvimento pleno da afetividade deve aliar-se com a promoção da alegria. Muitos alunos não gostam da escola, isso já está fartamente divulgado e pesquisado. Willingham (2011, p. 192), no clássico livro *Por que os alunos não gostam da escola?*, argumenta que isso ocorre por conta de que, na maioria das vezes, a escola se centra apenas no conteúdo. Para o autor em questão, “salas de aula não são apenas lugares cognitivos; também são lugares emocionais, sociais, motivacionais”. Infelizmente, a maioria dos gestores e educadores desconhecem ou negligenciam deliberadamente essa realidade. Atuam exatamente no sentido de impedirem a expressão da alegria.

A alegria é algo que faz o ser humano sentir-se vivo – “alegria de viver!”. Lenoir (2017, p. 29), inspirado em Espinosa, o filósofo da alegria, descreve esse sentimento como “cada vez que crescemos, que progredimos, que conquistamos uma vitória, que nos realizamos um pouco mais segundo a nossa própria natureza, estamos na alegria”. A educação tradicional se recusa a trabalhar a favor da alegria. Insiste em produzir exatamente o oposto da alegria, isto é, a tristeza, na medida em que oferta um cardápio acadêmico limitado, pouco criativo, insípido, conteudista, sem espaços para manifestações ativas do corpo discente, que fica relegado a um papel irrelevante, obrigando-se simplesmente à reprodução de conteúdo.

Um importante filósofo que precedeu Espinosa e que se dedicou às causas da alegria foi Epicuro, sistematizando uma ética da alegria. Fundou, em 306 a.C., uma escola que era denominada de Jardins (*Képos*). Esse espaço se caracterizava por difundir uma proposta não centrada na teoria, mas em socializar uma educação comprometida com a alegria, baseada numa vida simples, na amizade, na tolerância e na reflexão filosófica. De acordo com Ullmann (1996), essas qualidades foram fundamentais para distinguir esse espaço pedagógico dos demais centros formativos disponíveis na

Grécia clássica, bem como trazer para o campo pedagógico a questão da felicidade (alegria).

Se Aristóteles e Platão faziam questão de que, em suas escolas, houvesse uma elite pensante, o mestre do Jardim não excluía ninguém do acesso às suas comunidades. Homens, mulheres, velhos, moços, crianças e até escravos eram partícipes delas (ULLMANN, 1996, p. 17).

O prazer (*hedoné*), **no seu sentido mais amplo**, ocupa o lugar central do pensamento epicurista. Para os homens gozarem da *eudaimonía*, isto é, da felicidade, o mestre do Jardim lhes propôs o quadrifármaco, demonstrando que os deuses não devem causar medo; que não é preciso temer à morte; que o prazer é acessível ao homem; que é fácil suportar a dor (ULLMANN, 1996, p. 62, grifo nosso).

Sabe-se que Epicuro, seus discípulos e sua escola foram difamados ao longo da história, e muitas inverdades foram lançadas sobre a filosofia epicurista, tentando diminuí-la. Esses fatos já antecipavam, para outros momentos da história educativa, os obstáculos em se acolher projetos pedagógicos comprometidos com a alegria e, conseqüentemente, com afetos potencializadores.

Constata-se, portanto, um certo medo em se promover a alegria, talvez em função do que essa pode desencadear. Instituições e pessoas temem perder o controle ao experimentar estados de alegria. Sobre a tristeza, sabe-se bem mais do que em relação à alegria. Há mais tratados e toda uma indústria a serviço da tristeza. O mesmo não se pode dizer em relação à alegria.

De Paula (2017, p. 77), também apoiado na teoria dos afetos de Espinosa, declara que “todo afeto de tristeza é negação da potência de existir, algo que só pode advir de fora, do exterior, das paixões”. O autor fala sobre o fato de que, ao contrário da alegria, que favorece a potência de existir, o expandir, o expressar do ser, a tristeza

diminui, comprime o ser humano. Cabe a todos os que se dedicam à nobre causa do educar permanecerem vigilantes para o risco de as escolas estarem, inadvertidamente, o que seria preocupante, ou ainda propositadamente, também muito grave, estimulando afetos tristes em detrimento dos afetos alegres.

Para Leloup (2003, p. 66), a alegria reside na “tranquilidade profunda naquele que encontra o outro não para satisfazer suas carências, mas pelo prazer de comunicar a vida que ao mesmo tempo une e os transcende”. Entendo que Jean-Yves Leloup está a falar sobre os bons e verdadeiros encontros e de suas propriedades restaurativas que, entre outros desdobramentos, induzem o benefício da alegria. Alegria não se trata de estados alterados, mas de momentos de serenidade profunda decorrente do abrir-se e estar disponível para si e ao outro.

O amor como expressão máxima dos afetos

É inevitável, mesmo que de forma pontual, ao nos aventurarmos na discussão da afetividade no campo educativo ou em qualquer outro contexto, flagrarmo-nos refletindo também sobre o amor. Freire não titubeia e antecipa algo que hoje nos parece bem sensato, mas que nem sempre foi assim: falar sobre afetos e amorosidade na educação até recentemente era tabu. Fernandes (2019, p. 39), ao descrever o verbete amorosidade, no dicionário Paulo Freire, chama atenção para o fato de que “a amorosidade freiriana que percorre toda a sua obra e a sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade”.

O próprio Freire (2021) tem uma visão bem empoderada do amor, em que esse se manifesta enquanto ato de coragem em defesa da causa do oprimido e de sua liberdade. Portanto, o amor não é uma ilusão, não se reduz às relações românticas ou às idealizações desconectadas da vida em concreto. O amor se expressaria, na

perspectiva de Paulo Freire, também enquanto atitude dialógica, e acreditando que um mundo melhor seja possível, daí o conceito de inédito viável⁴. Finalmente, o amor, na visão freireana, tem muitas qualidades, passa ainda pelo profundo respeito ao outro, considerando suas idiossincrasias e sua historicidade.

Quando falamos de amor, estamos num território polissêmico; desde tempos remotos, o ser humano tenta traduzir essa radical experiência, nem sempre bem sucedida. Gosto por demais da perspectiva do amor adotada por Cardella (2009, p. 18), quando a autora apresenta seu entendimento desmistificando esse estado que afeta em várias dimensões a vida humana:

Apesar de o amor, em geral, ser entendido como um sentimento, vamos tratá-lo aqui como uma abertura para o outro, um estado de ser, um esvaziamento de si, uma entrega ao mistério, que transcendem os sentimentos e estão além deles.

Cardella (2009) traz algumas condições que penso serem fundamentais para compreendermos e vivenciarmos o amor, em especial, nos contextos educativos. Ela coloca essa experiência como algo ao mesmo tempo pertencente ao plano do comum, mas também manifestando a dimensão do especial, do incomum. Implica entrega, boa vontade, abertura e generosidade. Chama ainda atenção para o fato de que, por mais que queiramos nominar, explicar e controlar esse estado de “graça”, como compreende a autora citada o amor, esse habita, o espaço do sagrado e do mistério.

Já em Spinoza (2018, p. 108), o amor é entendido enquanto “uma alegria que acompanha a ideia de uma causa exterior”, isso quer dizer que somos afetados pelos sentimentos que decorrem da imaginação que fazemos de uma ideia, um objeto ou pessoa. Nos-

4 “Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga **afetiva**, cognitiva, política, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas” (FREIRE, 2018, grifo nosso).

so apego não é à coisa em si, mas à interpretação e ao sentimento que temos dessa coisa. Ainda sobre o amor, Spinoza (2018) atribui que toda felicidade ou infelicidade decorreria do tipo de objeto que aderimos por amor. Disso, pressupõe-se que a escola tem a importante tarefa de ajudar, pela via do esclarecimento, os estudantes a que, desde cedo, consigam identificar objetos e situações que favoreçam afetos benéficos.

Thomass (2008, p. 21) afirma que “o amor é mais propriamente o sentimento que nos humaniza, que faz de nós seres humanos”. Não se trata de algo extraordinário, mas da ordem do possível, que decorre da vivência do bom, do belo, do digno, que ajuda na constituição do humano enquanto uma experiência rica em sentidos.

Importante também testemunhar que existem muitas formas de manifestações do amor. Tradicionalmente, fomos condicionados a reconhecer e apreciar o amor na sua versão romântica, o amor *Eros*; destarte, além da forma do amor *Eros*, há o amor *Philia*, ou seja, os afetos que emergem das relações autênticas de amizades por alguém ou por algo; temos o amor *Ágape*, que expressa os afetos relacionados ao campo da espiritualidade, que se traduz por um amor incondicional a toda a humanidade; há o amor *Storge* (palavra grega para designar a família), em que, nessa expressão do amor, temos as dimensões “*Frater*” e “*Soror*”, sentimentos que advêm das relações entre irmãos e irmãs, além dos irmãos que adquire-se na vida em comunidade; *Storge* comporta ainda o amor “*Mater*” e “*Pater*”, que derivam dos cuidados da mãe e do pai para com a sua prole, que encarnam na radicalidade o projeto de servir, cuidar, apoiar e proteger; finalmente, tem-se ainda o amor *Pragma*, que advêm da palavra pragmático, expressando a dimensão do amor que se vivencia ao se compartilhar, com outro(s), sonho(s), ideia(s) e projeto(s) de vida ao longo de nossas existências, finalmente identificam os gregos o amor *Philautia*, o amor próprio, por si mesmo enquanto fronteira necessária de empoderamento de si.

Enfim, conhecemos uma gama de possibilidades de afetos expressos na perspectiva das várias facetas do amor, em que, em comum, cada uma delas se caracteriza por sua potência. Uma educação afetiva pode de muitos modos investir no reconhecimento e valorização desse sentimento / estado.

Centralidade dos afetos

Espero que, na proporção em que a leitura deste texto avance, tanto os parágrafos anteriores quanto os que ainda virão, descortinem uma visão mais límpida sobre a compreensão adotada em relação aos afetos neste trabalho. Assim como se deseja que o leitor se sinta mais e mais engajado em aprofundar aqui ou noutras leituras o papel que os afetos desempenham na vida humana, em particular, no campo educativo. Deles, é certo, não se pode escapar nem se deve querer fazê-lo, posto ser um empreendimento destituído de sentido e fadado a fracassar. Precisa-se, sim, acolher e prestigiar os afetos que estimulem o melhor em cada pessoa.

Buscou-se apresentar, até este momento, elementos vários para ajudar a conceituar, a explicitar e a revelar os afetos e sua importância definidora, central, onipresente na vida humana. Seja na família, na igreja, no trabalho, no lazer, na escola, enfim, nos diferentes contextos institucionais e sociais que o ser humano participa. E, mesmo quando sozinho, ainda assim será um sujeito afetivo. Não sem prejuízo, é claro.

Uma educação afetiva, em hipótese alguma, implica em renunciar ao rigor que a ciência exige, mas também isso não significa que a escola deva ser um espaço de formação de asetas, de pessoas “frias” que não se permitem expressar e acolher seus sentimentos. Aqui, recorro novamente a Freire (2021 p. 160), que, brilhantemente, ilumina essa discussão com a seguinte ponderação: “pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e

esperançoso também”. Quanta delicadeza e inteireza vêm dessas palavras... Para ele, o rigor acadêmico não se contrapõe aos afetos. Rigor que não deve ser confundido com rigidez. Rigor implica, para Paulo Freire, coerência metodológica, teórica e ética.

Os afetos não são privativos dos humanos

Ponderei bastante antes de ousar escrever este tópico, mas percebi que não teria como não o fazer. Trata-se de honrar minhas crenças, sentimentos e trajetória profissional e pessoal.

Esse descortinar veio quando li o livro *A vida Secreta das Árvores* e, mais recentemente, *A Vida Secreta dos Animais*, ambos do biólogo Peter Wohlleben, além de outras importantes leituras. O autor desnuda, no primeiro livro, uma realidade no mínimo surpreendente, quando apresenta as árvores compondo um sofisticado ecossistema de seres vivos, claro que em uma situação bem distinta das comunidades humanas, mas não menos instigante. De acordo com o autor, as árvores cooperam entre si, disputam território e nutrientes; algumas são naturalmente solitárias; outras, mais gregárias; rivalizam entre si, sendo possível observar algo até então inimaginável: a expressão de “sentimentos”. Evidente que não se trata de humanizá-las, está a se falar de uma outra realidade que demanda sensibilidade e alargamento da vontade de compreender. Faz sentido o que o autor argumenta:

No entanto, desde o início, um par de árvores amigas de verdade cuida para que nenhum galho grosso demais se estenda na direção da outra. Elas não desejam tirar nada uma da outra, por isso só engrossam os galhos e os esticam na direção das “não amigas”. Esses pares de árvores mantêm uma ligação tão íntima pelas raízes que às vezes até morrem juntas (WOHLLEBEN, 2017, p. 33).

O neurocientista António Damásio soma-se, de certa forma, aos argumentos de Peter Wohlleben quando reconhece a complexidade e, ao mesmo tempo, semelhanças do ponto de vista do aparato neurobiológico das plantas com animais e com os próprios seres humanos. Assim, relata Damásio (2018, p. 65):

Plantas são organismos multicelulares que precisam de água e nutrientes, tanto quanto os animais; possuem metabolismo complexo; não têm neurônios, músculos, nem muitos movimentos perceptíveis, embora haja algumas exceções brilhantes, mas têm ritmos circadianos; e sua regulação homeostática usa algumas das mesmas moléculas usadas pelo nosso sistema nervoso – serotonina, dopamina, noradrenalina etc...

Avançando na escala evolutiva, tem-se o reconhecimento de que os animais são seres sencientes, ou seja, não estão reduzidos à sua dimensão biológica, são mais que meras reações físico-químicas. Portam inteligências e, principalmente, a capacidade de expressarem sentimentos: medo, raiva, estresses, curiosidade, alegria, apego, tristeza, sofrimento, entre outros.

Quanto mais atenção eu prestava a nossos animais de estimação e seus parentes selvagens na floresta, mais descobria neles sentimentos considerados humanos. E não estou sozinho nessa: cada vez mais pesquisadores vêm concluindo que os humanos têm muitas características em comum com diversos outros animais (WOHLLEBEN, 2019, p. 17).

Depreende-se, portanto, a partir da reflexão posta até aqui, que não é insensato reconhecer que árvores e também os animais são capazes de manifestarem, sob certos aspectos, vida afetiva. Ressalto que não se está propondo igualar vegetais e animais aos seres humanos, porém admitir que os afetos não são um fenômeno que

se expressaria uniformemente, nem tampouco seriam exclusivamente humanos. O que, na minha opinião, mais significativamente distingue os afetos humanos dos demais seres vivos é a dimensão da cultura que media e modela os afetos, dando-lhes novos e únicos contornos, que, no caso humano, faz brotar algo totalmente singular. Um exemplo do que estou a afirmar é expresso da seguinte maneira por Vygotsky (1995, p. 150): “[...] toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica”.

Os seres vivos, em geral, à medida que têm a oportunidade de viver uma vida digna, certamente terão potencializadas suas existências. O contrário também é verdadeiro. Animais colocados em cativeiros, sob condições terríveis, com certeza terão sua potência de agir e existir comprometida negativamente. Ora, do que se está a falar nestas breves linhas senão dos afetos? Recorro à proposição de Espinosa (2014), para o qual todas as coisas são modos de uma mesma substância. Isto é, tudo que existe, inclusive eu e você, provém de uma mesma fonte, o que se alteram são as formas de organização e expressão de cada um dos seres viventes e das coisas inanimadas.

E, agora, de uma forma mais profunda e ampliada, defendo a ideia de que não só os seres vivos tradicionais (plantas e animais) têm vida afetiva, mas o planeta Terra como um todo é portador de vida afetiva, e, desse modo, também estaria sujeito a manifestar afetos potencializadores ou despotencializadores. A ideia de um planeta vivo deriva de uma visão mítica, cultivada pelos povos ancestrais, em que Gaia, isto é, a Mãe-Terra, é a provedora, um ser especial que nutre e cria as condições de existência de todos os demais seres que habitam esse singular e maravilhoso planeta (BOFF, 2012).

Esses pensamentos encontram respaldo e são ampliados a partir do princípio biocêntrico, no qual a vida é o paradigma que deve orientar a caminhada humana e dos demais seres vivos. De acordo com Cavalcante e Góis (2015, p. 30), “A vida como referência maior que nos leva a outra forma de humanização, à sensível e profunda coexistência e à sacralidade do mundo”. O antropocentrismo tem sido responsável por impor a espécie humana como prioritária na grande dança cósmica. Infelizmente, esse modelo tem trazido como consequência a destruição do meio ambiente e muito sofrimento para os outros seres vivos, para a própria humanidade e para o planeta Terra (BOFF, 2012).

O modelo antropocêntrico é naturalmente produtor de sofrimento ético-político, dada a sua condição de excluir, de ser autoritário, de explorar à exaustão os recursos naturais, de buscar sempre dominar e competir. Tem na força e no masculino a sua máxima expressão. Como consequência, o antropocentrismo tende a gerar afetos despotencializadores na medida em que dominados e dominadores vivenciam uma experiência fragmentada e desumanizada (SAWAIA, 2014; GUDYNAS, 2019).

A revolução afetiva

Considerando todas as evidências postas até este momento e pelo que se afirmará ainda nas páginas que se seguirão, não seria equivocado reconhecer que se está a adentrar em um momento muito fértil na história das ciências e do pensamento humano, caracterizado, entre outros eventos, pela superação do mito dos afetos enquanto algo negativo, vocacionados a atrapalharem a consecução dos bons propósitos que subjazem o fazer humano. Essa perspectiva vai se desfazendo e dando vez a uma visão reconciliadora do humano com sua dimensão afetiva (MLODINOW, 2022).

Em muitos momentos da história do conhecimento fomos, de muitos modos, instruídos a investirmos numa postura de negação e supressão das emoções. Nada mais contraproducente, dado que

sabemos hoje da impossibilidade de tal intento. Razão e emoção se compõem. Podemos disfarçar nossos sentimentos, sublimá-los, mas, de modo algum, não sentir.

É sobre reconhecer a presença onipresente das emoções nos compondo ao longo do nosso ciclo de vida que se apresenta a revolução afetiva. De maneira que, abandona-se o projeto racionalista de superação ou controle das emoções pelo intelecto, para se acolher sábia e delicadamente a realidade afetiva que se entrelaça inseparavelmente das demais dimensões do humano. Esse reconhecimento traz importantes consequências.

Estamos no meio de uma revolução no nosso entendimento sobre emoção, mente e cérebro – revolução que pode nos obrigar a repensar princípios centrais da sociedade, como os tratamentos de doenças mentais, e físicas, a compreensão das relações pessoais, os métodos para criar filhos e, em última análise, nossa visão de nós mesmos (MLODINOW, 2022, p. 16).

Por conseguinte, não é equivocado usar a expressão revolução afetiva para nos ajudar a vislumbrar os impactos do afetivo sobre todos os aspectos de nossas vidas no plano pessoal, social, no trabalho, nas nossas decisões e sobre nossas aprendizagens. Não por acaso, mais e mais disciplinas se dedicam a decifrar e compreender os afetos. Nas próximas seções deste livro, iremos descortinar melhor as implicações dessa importante revolução.

Ao reconhecermos que estamos a testemunhar uma revolução afetiva, isso nos leva a considerar que esses eventos revolucionários não se limitam à questão de estarmos lidando com algo tão somente original, inédito no campo dos afetos também; implica ter consciência que o revolucionário ocorre de um jeito especial no plano da política. Queremos dizer com isso que está a acontecer uma conspiração micropolítica que reposiciona o afetivo.

Deleuze e Parnet (1998) denunciam a tradição da disciplinarização dos corpos que constri os desejos e, por conseguinte, os afetos. De acordo com Deleuze e Parnet (1998, p. 75): “Vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes”. A conspiração afetiva vem exatamente resgatar a potência da existência humana ao denunciar os processos e práticas opressoras, e, simultaneamente, introduzir, de forma afirmativa, afetos alegres.

Desse modo, a revolução afetiva cria as condições de potencialização dos corpos – entendidos não apenas em sua condição biológica, mas em todas as suas múltiplas formas ativas de existência social, histórica, política, espiritual, lúdica, intelectual etc. Realmente, não é uma tarefa simples aderir a essa revolução e se tornar um ser humano livre.

Não é fácil ser um homem livre: fugir da peste, organizar encontros, aumentar a potência de agir, afetar-se de alegria, multiplicar os afetos que exprimem ou envolvem um máximo de afirmação. Fazer do corpo uma potência que não se reduz ao organismo, fazer do pensamento uma potência que não se reduz à consciência (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 76).

Disso trata a revolução que tem como objeto os afetos. De um lado dessa revolução afetiva, tem-se a perspectiva original e incluyente dos afetos; noutra, o entendimento desse processo como fenômeno que se insurge às micropolíticas de controle dos corpos, na proporção em que propaga afetos tristes em detrimento dos afetos alegres, naturalmente potencializadores.

A educação afetiva é uma educação da e para a potência

Ao escolher investir nos afetos enquanto estratégia de desenvolvimento de um projeto pedagógico, que se propõe afirmativo e inclusivo, observa-se que uma das consequências será a manifestação da condição de potência dos sujeitos engajados nessa empreitada formativa. Declaro, aqui, que a escola e a educação afetiva implicam uma escola e uma educação da potência.

A potência referida beneficia aos que empreendem essa jornada, que brota do compromisso ético deste projeto em trabalhar uma educação estimuladora da alegria, dos bons encontros, das ideias adequadas, do conhecimento verdadeiro, do engajamento com a vida boa, da promoção da liberdade, da afirmação de si e, ainda, da construção de um saber pelas causas e não que se contenta em investigar os efeitos. Trata-se de permitir que o *conatus*, conceito espinosano que pode ser traduzido pelo esforço para permanecer em si, para ser si mesmo, ou seja, deixar que sua natureza se expresse e adquira centralidade em conformidade com a vocação natural de ser aquilo que se é (THOMASS, 2008; RAMOND, 2010).

Por que investir em uma educação afetiva?

Por tudo o que se apresentou até aqui sobre os afetos é que não se deve prescindir de uma educação e de uma escola “afetocentradas”. Os afetos compõem cada porção do ser humano e, ao mesmo tempo, saltam para fora (transbordam), ou seja, participam da construção do mundo. Não é possível pensar a realidade desprovida das mediações afetivas.

Concordo com Kumar, ao criticar a educação tradicional e hegemônica, referindo-se à universidade (em minha opinião, essa crítica é extensível à educação infantil e básica), por sequestrar a educação, impedindo-a de oferecer o que de mais belo e sensível pode-se desfrutar desse processo tão significativo de trocas

simbólicas e afetivas, ao mesmo tempo que também proporciona aprendizagens. O autor denuncia o fato de a educação estar comprometida com um projeto de sociedade voltado para a dominação da natureza e do próprio homem.

As universidades (**as escolas**) são o alicerce do complexo industrial-militar. Os jovens são condicionados a pensar de modo economicista e materialista. Ensinam-lhes que a Natureza está aqui para ser conquistada, depois usada e explorada a fim de mantermos um alto padrão de vida. Somos educados para considerar que os seres humanos são a espécie superior e que podem fazer o que quiserem com a Natureza (KUMAR, 2020, p. 120, grifo nosso).

Considerando essa importante crítica de Kumar (2020), faz-se necessário, por conseguinte, redirecionar o projeto pedagógico de boa parte de nossas escolas, que, desavisadas ou deliberadamente, aderiram a um projeto de educação que não favorece o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, estimulando afetos tristes. Isso tem impactos relevantes sobre a qualidade dos resultados globais de educação alcançados por estudantes impactados por esse contexto educativo desfavorável.

Investir em uma educação afetiva não se trata apenas de acrescentar determinados detalhes ou providenciar medidas tópicas ao processo de ensino-aprendizagem. Estou a considerar algo maior do que enriquecer a rotina da escola. Não se faz uma educação afetiva apenas com sorrisos, abraços e palavras delicadas. Esses gestos fazem parte, porém está a se considerar algo mais profundo e radical. Como venho argumentando aqui e continuarei a fazer nas páginas que se seguem, trabalhar a favor de uma educação afetiva é se comprometer com uma visão de sociedade e de ser humano que passa por cuidados com: a democracia, a integralidade, a ética, a dialogicidade, a abertura ao novo, o respeito às diferenças,

a cultura da paz, o compromisso com uma aprendizagem sustentável e significativa, entre outras providências.

Finalmente, o apostar em uma educação e em uma escola afetivas implica expectativas de se obter uma série de benefícios para todos os que compartilham desse processo, tanto em termos de melhores aprendizagens quanto a se registrar o fortalecimento das identidades dos sujeitos que desfrutam das benesses da afetividade. Uma educação afetiva traz ainda bem-estar, alegria, autonomia, saúde e, com certeza, favorece a construção de um mundo melhor.

À medida que, nos capítulos seguintes que compõem a parte II deste livro, que tratam das dez dimensões de uma educação afetiva, for evidenciando certas variáveis e suas possíveis relações com uma educação afetiva, alguns destes argumentos a favor desse projeto educativo ganharão mais clareza e consistência.

Por fim, tratou-se, neste capítulo, da discussão relacionada a favorecer uma melhor compreensão sobre os afetos. Inicialmente, investiu-se na distinção dos afetos, abordados na perspectiva do senso comum, na literatura e mesmo em determinadas produções acadêmicas que os simplificam ou caricaturizam. Adotou-se, prioritariamente, uma visão ampliada e espinosana dos afetos, no qual o entendimento sobre esses implica o reconhecimento das suas propriedades potencializadoras das existências ou da capacidade de reduzirem a potência de agir e existir.

Os afetos podem fluir no sentido de catalisarem a energia vital para mais ou para menos, dependendo da rede e da qualidade das relações que os seres humanos estabelecem entre si, seja na escola ou noutros espaços que participam. Tentei chamar a atenção para o fato de não apenas nós, humanos, portarmos afetos; animais, plan-

tas e o próprio planeta Terra também carregam esses sentimentos. Mostramos também as várias facetas do amor e de como a escola deve oportunizar estratégias pedagógicas para trabalhar esse complexo sentimento. Procurou-se, ainda, já neste primeiro momento, realizar articulações do tema afeto com a questão da educação e da escola afetivas. Afirmou-se que uma educação afetiva é uma educação a favor da potência. Apresentou-se uma rápida discussão sobre o porquê se deve investir em uma educação afetiva.



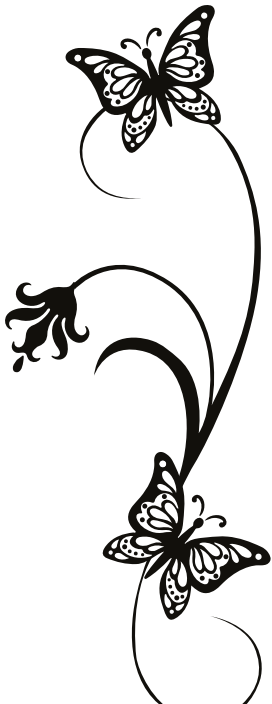


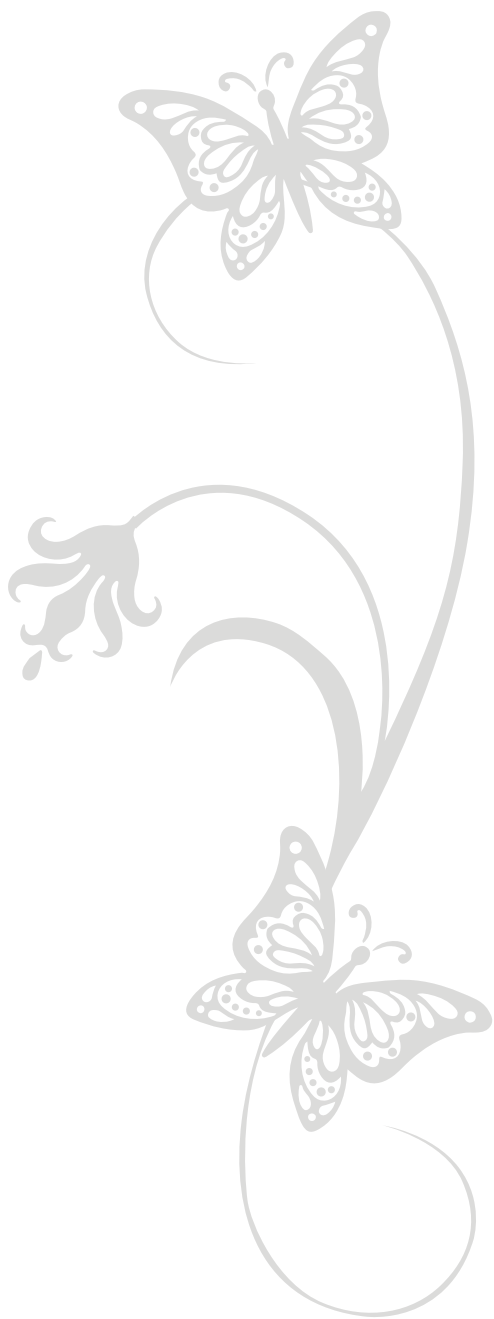
Parte II



As dez dimensões de uma escola e de uma educação afetivas

Nesta seção II, detalham-se dez aspectos, aqui nomeados de dimensões, que trabalham a favor de uma escola e de uma educação ético-afetivas. Cada uma dessas dimensões atua de modo próprio e interdependente; seus respectivos pesos variam em cada instituição e em função das características singulares dos sujeitos que direta e indiretamente participam desses espaços e processos educativos. Não existe aqui uma hierarquia de pesos ou de relevâncias quando da apresentação dessas dez dimensões. Também digo que não necessariamente para ter seus afetos potencializados se teria que experienciar essas dez dimensões simultaneamente. Cada uma das várias dimensões destacadas possuem suas qualidades agindo a favor ou contra os afetos, potencializando-os ou o contrário. É provável que outras dimensões não citadas entre essas dez tenham igual papel no sentido de proverem afetos em cenários educativos.







Dimensão I

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor do reconhecimento das contribuições das neurociências

Uma visão sistêmica do cérebro

As últimas décadas foram pródigas em termos de descobertas e avanços no campo das neurociências. Atualmente, cientistas de várias áreas do saber (neurocirurgiões, neurologistas, neuropsicólogos, neuroeducadores, entre outros) têm acesso a uma rica compreensão acerca da dinâmica do sistema cerebral. Algumas visões simplistas e mecanicistas que foram hegemônicas por muitos anos em relação ao funcionamento do cérebro passaram por importantes contestações, revisões e ampliações. Isso traz novos entendimentos que ajudam a superar perspectivas limitadas sobre o modo de funcionar do cérebro humano. Apesar de aqui e acolá ainda nos depararmos com práticas e discursos inspirados na frenologia¹ ou no que se conhece também como localismo cerebral.

¹ Trata-se de uma disciplina desenvolvida pelo médico Franz Gall (1758-1828); de acordo com essa teoria, cada função da mente se localiza em uma parte do córtex cerebral e o tamanho de cada uma dessas partes é diretamente proporcional ao desenvolvimento das funções correspondentes, sendo esse tamanho indicado pela configuração externa do crânio.

Para além de uma anatomia funcional do sistema nervoso, presa às topografias e às funções fixas de determinadas estruturas ou áreas, que, já se sabe, não dá conta de explicar o complexo funcionamento cerebral, é preciso, portanto, avançar, aderindo a um modelo de organização do cérebro a partir de uma perspectiva sistêmica e de retroalimentação contínua entre sistema nervoso, vida social e vida afetiva (LIMA; MELO, 2020). Nessa ótica, não só a família, mas toda a rede escolar é convocada a oferecer seu contributo no processo de maturação integral e saudável desse sistema. Não se pode conceber um sistema nervoso saudável e funcional desarticulado de uma rede saudável e funcional de afetos, interações sociais, condições socioambientais e de aprendizagens.

No dia a dia das escolas, cada vez mais se observam demandas que clamam por explicações e intervenções em função de situações variadas que, de alguma maneira, podem comprometer a qualidade do desempenho acadêmico. De acordo com Lima e Melo (2020, p. 87, grifo nosso), crescem:

[...] queixas de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagens, déficits de atenção, transtornos de comportamento, ansiedade generalizada, dentre outras questões que exigem um olhar integral para o sujeito, envolvendo cognição, **afeto** e movimento; biologia e sociedade.

É nesse contexto, descrito na citação anterior, que as neurociências podem aportar contribuições valiosas que ajudem a compreender e intervir de forma mais efetiva sobre demandas que pressionam regularmente os sistemas educativos por melhores resultados no trato das aprendizagens, por exemplo. Essa abordagem ampliada da neurociência entende que muitos dos elementos relacionados as dificuldades de aprendizagens ou de outros espectros comprometedores da saudável dinâmica cerebral não se reduzem à dimensão biológica. Implica, então, o entendimento de

que as melhores respostas passam por se adotar e articular visões e práticas integrais do ser humano, que considerem os aspectos biológicos, cognitivos, sociais e afetivos.

A escola afetiva e o diálogo com as neurociências

Destaco que não é adequada a metáfora – muito usada – que tenta comparar o cérebro a um computador. Não é justo, posto que se trata de realidades muito distintas. O computador é uma máquina que, cada vez mais, é verdade, ganha funcionalidades, mas nem de longe se equipara ao cérebro humano, dada a sua complexidade, e ainda pelos inúmeros mistérios que o constituem. As neurociências avançam rapidamente em explorar e explicar muito da realidade do cérebro, subsidiando de que forma a educação poderia trabalhar a favor de melhorar o desempenho de educadores e educandos, porém há muito ainda a ser considerado e desvendado (MLODINOW, 2022).

Uma escola que se pretenda afetiva precisa incorporar claramente ao seu projeto pedagógico essas novas descobertas em relação à dinâmica de funcionamento do sistema nervoso e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano. Nesse sentido, o cérebro não é apenas um órgão limitado às suas dimensões biológicas, mas sim um órgão também social, e, mais ainda, um órgão de natureza afetivo. De acordo com Gilbert (2019, p. 72), “os seres humanos evoluíram para precisarem de vínculos”. Na mesma perspectiva, Murthy (2022, p. 48) afirma que “[...] a necessidade humana por conexão social² é mais que um sentimento ou conveniência – é um imperativo biológico e social estabelecido ao longo de milhares de anos de evolução humana”. E, quando por razões diversas, o sujeito não tem acesso aos vínculos e às conexões de natureza afetiva,

2 Só para deixar claro o que estamos querendo dizer por Conexão Social, na perspectiva narrada por Vivek Murthy. Destaca o autor: “Todos temos uma necessidade profunda e permanente de sermos vistos por quem somos, como seres humanos dimensionais, complexos e vulneráveis. Todos precisamos saber que somos importantes e amados (MURTHY, 2022, p. 43).

na quantidade e na qualidade necessárias, isso provocará dramáticas consequências para o desenvolvimento pleno do ser humano.

Sabe-se que a principal função do sistema nervoso, tanto nos humanos quanto nos demais seres vivos, é promover o intercâmbio entre o mundo externo e o mundo interno. Trata-se de uma condição evolutiva que serve ao propósito de sobrevivência. De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 11):

Todos os seres vivos precisam estar em permanente intercâmbio com o meio em que vivem. Para sobreviver, devem interagir com ele, identificando suas características e produzindo respostas adaptativas, tais como: localizar alimentos, encontrar parceiros para a reprodução ou fugir de predadores ou outros perigos. Nos animais, é o sistema nervoso que se encarrega de estabelecer essa comunicação com o mundo ao redor e também com as partes internas do organismo.

Depreende-se, portanto, que o tipo de informação que os ambientes emanam para o sistema nervoso pode disparar diferentes respostas dos organismos. Desde respostas altamente produtivas e benéficas ao satisfatório desenvolvimento desse órgão e do indivíduo como um todo até respostas que dificultam ou sacrificam a maturação adequada do organismo. Exemplo disso são situações estressoras que liberam adrenalina e corticoides, os quais estão relacionados a problemas futuros no campo da memória e da aprendizagem. Do mesmo modo, situações tranquilizadoras e alegres liberam os neurotransmissores, como oxitocina e serotoninas relacionadas ao relaxamento, ao estabelecimento de vínculos e de aprendizagens significativas (GERHARDT, 2017; LENT, 2019).

A escola e os demais sistemas que se pretendam educadores são desafiados, na medida em que buscam repercutir de modo mais significativo sobre os sujeitos aprendentes, a trabalharem

adequadamente as qualidades e as quantidades de estímulos cognitivos, afetivos e sociais com vistas a obterem resultados mais compatíveis com os propósitos de uma educação afetiva e transformadora. Para o bom êxito desse empreendimento, os diferentes equipamentos educativos devem buscar investir em educação continuada³, educação permanente⁴ e também contar com o apoio e orientações de profissionais externos que dominem os conteúdos do campo das neurociências.

O cérebro se comporta tal como um músculo: precisa ser treinado

Na natureza, não se tem controle absoluto sobre os estímulos que o ambiente elicia para os organismos, entretanto, é importante que, por exemplo, um sistema social como a escola ofereça estímulos previamente planejados com vistas a favorecer a emergência de respostas que ajudem a promover a melhor maturação cognitiva, social e afetiva dos alunos que frequentam essa instituição. De acordo com Gerhardt (2017, p. 66), o cérebro humano é naturalmente carente de estímulos:

A mensagem aqui é: Quanto mais você usa, mais desenvolve. No entanto, se você não usa, você perde – a ausência de atividades tende a levar à atrofia de neurônios, de modo análogo a músculos que atrofiam pelo desuso.

As descobertas aportadas pelas neurociências recorrem ao termo **poda neuronal**, que trata de explicar um mecanismo de

3 A educação continuada compreende os investimentos de aprendizagem formal que os profissionais que compõem o quadro de recursos humanos da escola ou de outros equipamentos educadores realizam no sentido de aprimorarem seus conhecimentos (cursos regulares, de aperfeiçoamento, especialização, mestrados e doutorados).

4 Já os processos de educação permanente compreendem as aprendizagens realizadas no ambiente de trabalho com vistas a melhorar os processos laborais. Acontecem por meio de rodas de conversa, oficinas organizadas pelos próprios trabalhadores, encontros de planejamento e avaliação, que visam produzir mudanças no processo de trabalho.

economia e de adaptação do sistema nervoso, em relação à redução ou mesmo supressão total de determinados caminhos, áreas e habilidades cerebrais por conta de um uso limitado ou não uso dessas áreas e/ou funções. Por exemplo, alguém que não costuma fazer uso regular das habilidades musicais; essa pessoa terá, certamente, enfraquecido suas conexões na região do córtex auditivo e do giro cingulado, regiões sabidamente envolvidas na aprendizagem musical, e o contrário também será verdadeiro (SIMÕES; NOGARO, 2016).

Decorre dessa posição que o ser humano, diferentemente dos demais animais, não nasce pronto. Ele traz, sim, todo um arcabouço biológico, todo um potencial para vir a ser um humano integral. Destarte, não basta a genética. Essa, sem sombra de dúvidas, é necessária, mas por si só não garantirá a expressão do humano. A humanização é uma conquista que vai se dando à medida que, ao nascer, esse rebento vai tendo oportunistizados os estímulos sociais, afetivos e, claro, as condições materiais para suprir também suas demandas biológicas de nutrição e segurança, entre outras (GERHARDT, 2017).

O afetivo determinando o humano

Para Gerhardt (2017, p. 50), citando importantes teóricos como Turner (2000), que, no campo das neurociências, defende a ideia de que a racionalidade é originária “de nossa capacidade de sermos tão emocionais”, ou seja, nossa sofisticada, intrincada e complexa capacidade de refletir e pensar só evoluiu em função de garantir suportes à não menos complexa dimensão afetiva. Os afetos vieram primeiro e demandaram a necessidade de um sistema de apoio que os viabilizassem. Damásio (2018), complementarmente, sugere a tese de que toda diversidade, beleza e complexidade das expressões culturais é originária das tentativas do humano em lidar com os desafios que os sentimentos foram impondo ao longo do processo evolutivo, isto é, “a ativi-

dade cultural começa e permanece profundamente alicerçada em sentimentos” (DAMÁSIO, 2018, p. 13).

Contemporaneamente, para muitos estudiosos do comportamento humano, é quase obrigatório reconhecer a indissociabilidade entre essas duas dimensões. Cognição e afetos caminhando juntos, um complementando o outro, de modo que falar dos dois separadamente só se justifica enquanto um recurso didático, e, registre-se, com as devidas ressalvas. Segundo Diskin e Roizman (2021, p. 13), “[...] muitas das capacidades mais importantes da mente decorrem de experiências emocionais”. Já se discutiu aqui, na introdução e no primeiro capítulo, sobre essa unidade proposta tanto por Spinoza (2018) quanto por Vygotsky (2018a), que, mesmo sem disporem dos recursos tecnológicos de hoje, anteciparam uma realidade que só poderia ser comprovada muito tempo depois, com o apoio de equipamentos altamente sofisticados, como os scanners de alta resolução, tomógrafos computadorizados e máquinas de ressonâncias magnéticas.

Nesse sentido, Mlodinow (2022, p. 100), reforçando o argumento da inseparabilidade da razão e emoção, traz a seguinte consideração que compartilho com o leitor:

Como o afeto central reflete o estado do corpo, à medida que ficamos mais cansados e famintos ele (afeto) se torna mais negativo. Isso afeta nossas decisões (cognição) – ficamos mais desconfiados, críticos e pessimistas – em geral sem percebermos.

Argumento semelhante sobre a indissociabilidade entre os elementos biológicos e os aspectos emocionais é destacado pelo educador Pedro Demo. Para Demo (2000, p. 33), “O cérebro não separa emoções da cognição, nem anatômica, nem perceptualmente”. Trata-se, sim, de uma relação profunda e dialética de interdependência.

Dehaene (2022, p. 22) sustenta pensamento semelhante, inclusive trazendo essa constatação de forma mais direta para o contexto educativo ao declarar que “não haverá progresso na educação sem que se considerem simultaneamente as facetas emocional e cognitiva de nosso cérebro”.

Avançando um pouco mais sobre algumas características dessa complexidade, registra-se que, no caso dos seres humanos, sabe-se atualmente que seu sistema nervoso é composto por mais de 100 bilhões de neurônios que se articulam numa intrincada e dinâmica rede, podendo somar um número ilimitado de conexões nervosas. Os neurônios ou células nervosas são os responsáveis por captarem informações e, ao mesmo tempo, as transmitirem num processo conhecido como sinapses nervosas, que atualizam o organismo diante das demandas dos meios interno e externo. As informações aqui referidas, processadas pelas células nervosas, não se limitam a dados cognitivos, mas, na maioria das vezes, sendo ativadas e integrando conteúdos emocionais (RELVAS, 2010; GILBERT, 2019).

O sistema nervoso dos humanos não está concluído ao nascimento, como ocorre, via de regra, com os demais mamíferos. O bebê humano, ao nascer, tem ainda um longo período para maturar seu sistema nervoso. Esse sistema altamente complexo vai tendo a possibilidade de ir se desenvolvendo à medida que recebe os estímulos e cuidados necessários à sua plena maturação. Muitas estruturas que compõem esse intrincado sistema, se não obtiverem as condições de que carecem, no período pré e pós-natal, não alcançarão sua funcionalidade ótima, implicando, não raramente, gravíssimos prejuízos à qualidade do psiquismo, como problemas de memória, dificuldades de aprendizagens e, geralmente, restrições em termos de vinculação social e afetiva (RELVAS, 2010; COSENZA; GUERRA, 2011; MIGLIORI, 2013; GERHARDT, 2017; RUSSO, 2020).

O outro nos determina

Em vários momentos deste trabalho, vamos chamar atenção para o fato de que o ser humano não se constitui enquanto ente isolado. Uma confirmação dessa declaração é o fato de que o cérebro já vem programado para expressar essa condição.

Os neurocientistas identificaram que a área do córtex pré-frontal (região que, internamente, na caixa craniana, fica localizada na altura dos nossos olhos) é responsável pelas funções do pensar racional, do planejamento e pelo autoprocessamento, ou seja, a capacidade de pensar sobre si mesmo, de se identificar, de se reconhecer (MURTHY, 2022). Essa última função – autoprocessamento – remete à ideia de qualidades de uma ordem mais individualista. Entretanto, os cientistas observaram que “Quando nos envolvemos com outras pessoas, a atividade dessa região supostamente auto-centrada se acelera, ou seja, estamos nos autodefinindo mesmo quando estamos nos socializando” (MURTHY, 2022, p. 54). Decorre, dessas observações, que o sermos nós mesmos não é um evento isolado, mas também um acontecimento mediado pelo social.

Ainda de acordo com Murthy (2022, p. 54), “evoluímos para ter um cérebro que está programado para buscar conexões, focar o pensamento nas outras pessoas e nos definir pelos indivíduos que nos rodeiam”. Na realidade, somos a média das pessoas com quem interagimos. Evidente que, quando falamos de interações, estamos nos referindo não apenas às trocas no plano do racional, mas também às trocas que ocorrem no plano do afetivo, do simbólico e do material.

As consequências dessas descobertas são enormes para o projeto de uma educação ético-afetiva. Essas revelações desafiam educadores a desenvolverem uma proposta pedagógica que não restrinja a vida acadêmica ao estudo atomizado, mas que convide à construção de vínculos entre pares, visando aumentar o sentido e a potência de si a partir do encontro com os outros.

Desafios para uma educação e escola afetivas

É considerando essa desafiante realidade que a escola deve assumir seu protagonismo, contribuindo para uma estimulação adequada do corpo discente. Essa estimulação objetiva, de alguma maneira, prover demandas do sistema nervoso em momentos específicos do desenvolvimento humano, o que os neurocientistas denominam de janelas de oportunidades (GERHARDT, 2017). Essas janelas de oportunidades dizem respeito a um período considerado ótimo, sensível ou crítico para o desenvolvimento de determinadas estruturas e funções do cérebro, que, se não ocorrer, com certeza implicará em danos ao desenvolvimento. Para Papalia e Martorell (2022, p. 17), esses períodos sensíveis dizem respeito a “quando uma pessoa em desenvolvimento é especialmente receptiva a certos tipos de experiências”.

Contornar os prejuízos decorrentes do não aproveitamento dessas janelas de oportunidades que beneficiam a condição de plasticidade⁵ cerebral será bem mais custoso e ainda se correrá o risco de não alcançar os mesmos resultados que se observariam naqueles momentos ótimos de maturação de funções e de órgãos do sistema nervoso (COSENZA; GUERRA, 2011; PAPALIA; MARTORELL 2022).

Isso significa que a criança, diferentemente do adulto que já estabilizou seu desenvolvimento, desfruta de mais oportunidades para o desenvolvimento de muitas de suas habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas. A capacidade de aprender a ler e a escrever, por exemplo, possui sua janela de oportunidade prevista entre os seis e sete anos. Antes e posteriormente a essa faixa etária, é muito mais desafiador. Não que não possa ocorrer. Aqui, chama-se atenção para o momento ótimo em que toda a rede neuronal estará mobilizada para favorecer a emergência dessa habilidade.

Outra qualidade fundamental do sistema nervoso diz respeito às propriedades denominadas de neuroplasticidade. Nesse aspec-

5 Capacidade de o cérebro experimentar uma significativa variabilidade no seu desempenho.

to, a educação afetiva tem um papel determinante. É notório que funções ou até mesmo áreas do sistema nervoso comprometidas por algum evento natural ou acidental podem ser compensadas na medida em que se invista em programas bem estruturados e sistemáticos de reabilitação. O resultado desse tipo de estratégia decorre de propriedades adaptativas do sistema nervoso, que expressa uma das suas mais intrigantes propriedades: a plasticidade neuronal (LENT, 2019).

Cabe à equipe pedagógica tomar em consideração essas disposições adaptativas do sistema nervoso humano para delas tirar proveito em benefício de um melhor rendimento acadêmico. E aqui se faz uma ressalva: não basta estimular mecanicamente o cérebro. A estimulação precisa considerar ao menos estes três aspectos: i) tomar em consideração o contexto da criança/jovem/adulto; ii) valorizar o repertório afetivo e cultural desse sujeito; iii) emocionar o sujeito-alvo dessa ação. O resultado é que se tem uma proposta de estimulação que faz sentido e, portanto, opera trabalhando a dimensão dos afetos ao integrar o social-afetivo, o cognitivo-afetivo e motor-afetivo. De acordo com Simões e Nogaro (2016, p. 75):

A intervenção adequada para auxiliar a criança a desenvolver todas as suas possibilidades ocorre quando as pessoas que fazem parte de seu universo social adquirem os conhecimentos necessários que lhes permite agir com segurança no seu processo de crescimento e aprendizado, sem inibir ou impedir que avance.

Como já afirmado anteriormente, é determinante que a equipe pedagógica se aproprie das possibilidades aportadas pelos avanços no campo das neurociências visando produzir melhores resultados na dinâmica educativa.

Enquanto campo de estudo sistematizado, as neurociências são bem recentes, datando dos primeiros anos da década de 60, do século passado, aproximadamente. Sabe-se, entretanto, que desde tempos bem remotos cientistas de diversas áreas se dedicaram a investigar o funcionamento do sistema nervoso. O que permitiu que, paulatinamente, se fosse acumulando importantes compreensões sobre ele. Este capítulo foi dedicado a, sinteticamente, apresentar uma visão panorâmica articulando neurociências, educação e afetos.

A cada nova descoberta, evidencia-se a complexidade e, ao mesmo tempo, a interdependência do biológico, cultural e do afetivo. Outro dado fundamental é o reconhecimento do quanto o afetivo participa do processo de desenvolvimento. Não se trata de um componente menor, mas tão expressivo quanto o biológico e o social. Isso se deve também às contribuições fornecidas mediante uma visão unificada do ser humano, que foram elaboradas de forma muito especial por Espinosa; depois, ratificadas por Vygotsky, e, agora, por todas as descobertas recentes oriundas da evolução das modernas tecnologias de mapeamento cerebral.





Dimensão II

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor de espaços afetivos

Os espaços são territórios afetivos

Geralmente, não se relacionam os aspectos físicos de um lugar às suas consequências, do ponto de vista afetivo. No máximo, diz-se que se agradou ou não em relação ao mesmo. Infelizmente, é um grande erro ou, no mínimo, grave equívoco. Tento colocar luzes à questão da íntima relação entre ambiente físico e suas implicações para o sucesso acadêmico, considerando sua influência sobre as disposições emocionais de quantos fazem parte da comunidade escolar, em particular, docentes, discentes, gestores e as famílias que regularmente frequentam esses espaços.

Os afetos são determinantes para mobilizarem a atenção, o foco, a concentração, a priorização de determinadas tarefas, a memória, a motivação para dedicar-se ao estudo de uma certa disciplina e, finalmente, como desdobramentos de todos os elementos anteriores, na determinação da qualidade da aprendizagem em relação ao que se está estudando. Todos esses aspectos são influenciados positiva ou negativamente pela qualidade não

apenas física, mas também simbólica dos espaços que compõem os ambientes educativos.

Os ambientes escolares – para além das estruturas físicas

Ao eleger a categoria dos afetos para apoiar as discussões em torno da escola e dos seus espaços, parto da perspectiva segundo a qual as relações com os ambientes são mediadas por aspectos ético-políticos que determinam a qualidade da existência dos que com esses espaços interagem. Portanto, os afetos, nessa perspectiva, dizem respeito à dimensão total da existência humana: como vivem, com quem interagem, onde habitam e, em particular aqui, que espaços frequentam e de que forma esses influenciam os afetos. É sabido que os espaços e suas estruturas emprestam cor e calor à vida das pessoas (SAWAIA, 2009).

Quando se coloca o ambiente na agenda educativa e da vida escolar, é necessário dizer que, ao problematizá-lo, está se reconhecendo que os ambientes não podem ser reduzidos apenas às suas estruturas físicas, isto é, à dimensão do concreto e ao conjunto de artefatos que o adornam. Os ambientes são construídos dentro de um contexto histórico e, ao serem projetados, atendem a determinados propósitos. Há uma intencionalidade ao se optar por certo tipo de padrão de estrutura e de organização dos seus *layouts*. Se a escola tem espaços mais abertos que favorecem a visibilidade e as interações entre as pessoas e, ainda, se a instituição, na sua estrutura, opta por contemplar, por exemplo, a presença de elementos naturais, isso produz implicações não apenas no plano arquitetônico, mas também rebatimentos sociológicos e psicológicos que aproximam ou distanciam aqueles que frequentam esses espaços (GEHL, 2015).

Isso significa compreender que a arquitetura de uma escola não se reduz aos aspectos estabelecidos pelo projeto de engenharia civil e arquitetônico. De acordo com Bomfim, Delabrida e Ferreira (2018, p. 65, grifo nosso):

O lugar não é, dessa forma, uma dimensão que se encontra somente em seu aspecto exterior e físico, ou seja, espaço que contém pessoas; **ele é simbólico e se constitui em uma expressão da identidade dos indivíduos.**

A proposta da planta arquitetural comporta possibilidades que transcendem o mero plano físico, que não se esgota, por sua vez, em si, mas o transcende na proporção em que os espaços produzem mediações, e, como tal, significados e sentidos (VYGOTSKY, 2018b). Aqui, apoiado em vasta literatura, defendo a visão de que o projeto físico irá repercutir nas sensibilidades, nas disposições, no psicológico, na identidade, enfim, no afetivo de todos os sujeitos que habitam ou frequentam esses espaços.

A importância de reconhecer as contribuições do ambiente

A psicologia histórico-cultural e a psicologia ambiental confirmam que a relação pessoa-ambiente não é linear, mas dialética e mediada por uma gama de processos sociais e psicológicos (PINO, 2005). Para Vygotsky (2018a), é na relação do homem com o meio que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (memória, consciência, pensamento, fala, planejamento, afeto etc.). Souza e Andrada (2013) destacam que as funções psicológicas superiores aparecem num dialético processo de internalização a partir de relações contextuais estabelecidas com o ambiente e com os outros seres humanos. Brandão (2012) destaca: “O psicológico não constitui uma dimensão divorciada do social” (p. 175). Essa dinâmica interativa engajando pessoas e pessoas-ambientes transmuta as relações ambientais e sociais em funções psicológicas. Desse modo, processos externos são internalizados para, novamente, serem externalizados retroalimentando percepções, sentimentos e cognições (SOUZA; ANDRADA, 2013).

O aparecimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) está subordinado às incitações do ambiente que permeiam as experiências do sujeito desde seu nascimento. Assim, as funções psicológicas passam de natural a cultural quando mediadas. O sujeito, pela mediação do outro, converte as relações sociais em funções psicológicas, que passam a funcionar como sendo próprias de sua personalidade (p. 357).

Reconhecer o papel do meio na constituição das subjetividades e seus enlaces com os processos cognitivos e afetivos é decisivo para se pensar em estratégias que permitam corrigir eventuais limitações, bem como potencializar os elementos oriundos do meio para favorecerem o desenvolvimento de afetos potencializadores, de aprendizagens sustentáveis e significativas. O ambiente escolar não é apenas uma infraestrutura acessória, um invólucro acidental às aprendizagens e aos afetos, mas esse (o ambiente) participa ativamente na ativação de disposições que irão desencadear as emergências de processos afetivos-cognitivos-motores. Por conseguinte, faz bastante sentido tentar entender e reconhecer como os ambientes impactam sobre os comportamentos dos escolares.

Educadores e pais devem, sim, levar em consideração os atributos das estruturas físicas quando da escolha acerca de qual equipamento educativo irão matricular seus filhos, tanto quanto a importância que devem também atribuir ao projeto pedagógico, aos valores das mensalidades, aos princípios éticos que explicitamente a escola defende, o perfil da equipe administrativa e pedagógica, o modelo de gestão da instituição, entre outros aspectos que devem entrar na contabilidade dos pais no momento das tratativas que levarão à contratação de determinada escola, a qual terá o papel fundamental de contribuir na educação formal dos seus filhos(as).

Como está a se evidenciar, o espaço físico é muito importante, influenciando nas motivações, nos engajamentos e, com certeza, no desempenho acadêmico geral dos discentes. Importante deixar

claro que não se deve, por conta de reconhecer o papel pedagógico e psicológico que o ambiente produz, se pensar que uma escola que tenha uma estrutura simples não venha a influenciar positivamente, como também o contrário é verdadeiro; uma estrutura suntuosa não necessariamente impactará bem nas disposições da comunidade escolar. O determinante é a qualidade do espaço: sua organicidade, sua leveza, sua estética, suas facilidades em favorecer bons encontros, entre outros.

Segundo Mailhiot (2013), ao se referir às proposições apresentadas por Kurt Lewin (fundador da teoria do campo), o ambiente nunca é neutro, ele gera valências (tendências de proporcionar ligações – forças de atração ou repulsão). As valências podem se manifestar de duas formas: positivas ou negativas. As valências positivas atraem a atenção dos sujeitos, mobilizam seu foco e interesse. Já as valências negativas tendem a repelir ou afastar o sujeito em relação a determinado objeto/cenário.

Acolher essa perspectiva implica para os planejadores e gestores escolares o instigante desafio de, em primeiro lugar, reconhecer a complexidade que envolve o mundo da educação, esse não se reduz ao conteúdo; e, em segundo lugar, organizar o espaço escolar de tal forma que este venha a proporcionar o máximo de valências positivas para toda a comunidade escolar. É certo que as providências dos gestores não se findam com essas duas, porém começam com elas.

O pedagógico na arquitetura escolar

Reconhecer que os ambientes atraem ou repulsam aqueles que com eles interagem implica, para quem está à frente da organização dos processos pedagógicos, na necessidade de recorrer à ajuda de especialista (arquitetos, psicólogos ambientais, geógrafos, paisagistas, entre outros) no sentido de ajudarem a escola a definir melhor a formatação dos seus espaços. O design que se refere à re-

lação entre objetos e pessoas tem papel ativo em proporcionar um espaço mais integrativo, mais acolhedor, mais estimulante para os aprendizados, favorável às relações intersubjetivas e à participação na rotina de educadores e educandos, entre outros aspectos. Todas essas variáveis mobilizam os afetos, que são ativados na inexorável relação pessoa-ambiente, potencializando ou não esses sujeitos, ou seja, alegrando-os ou entristecendo-os.

A arquitetura da escola, as suas cores, as disposições dos móveis e equipamentos diversos, a qualidade da temperatura ambiente e também da luminosidade, os ruídos ou a sua ausência, a presença de elementos naturais ou não, são todos fatores produtores de valências que podem ser positivas ou negativas, as quais, por sua vez, repercutem sobre as disposições emocionais, estimulando positiva ou negativamente diversos sistemas internos envolvidos na produção sustentável e significativa de aprendizagens e afetos (FRANÇA, 1994).

Essas preocupações avançam não só em relação aos aspectos construídos, mas demandam observar também a presença de elementos naturais que ajudam a humanizar os ambientes. Parte dessas considerações são tributadas às teses do biólogo Edward O. Wilson, que cunhou o termo “design biofílico”, articulado à filosofia da biofilia. Mendes (2022, p. 1) declara:

Ele (Edward O. Wilson) lançou a hipótese de que os seres humanos têm uma afinidade biológica inata pelo mundo natural. Isso sugere que todos nós temos uma conexão genética com o mundo natural. Vale dizer que essa ligação foi construída ao longo de centenas de milhares de anos de vida em ambientes agrários.

Faz-se necessário propiciar a luminosidade natural, a circulação de ar natural, a presença de plantas e outros elementos naturais (água, areia, animais...), potentes fornecedores de uma atmosfera

positiva nos ambientes de trabalho, seja nos escritórios, nas escolas, hospitais, entre outros, visto que trazem tranquilidade, maior integração, harmonia, enfim, um conjunto de motivadores que mexem com os afetos nos contextos onde se aplicam os princípios da biofilia. As teses propostas pela filosofia biofilica vão na contramão de uma tendência lamentavelmente dominante de se construir lugares que tendem a emparedar as pessoas. Muito concreto, muitos objetos artificiais que geram desconfortos e estresses (TIRIBA, 2018).

Reforça-se, mais uma vez, a partir das colocações anteriores, a compreensão da inseparabilidade pessoa-ambiente. Dois importantes fatores se inter-relacionam: fatores físicos e psicossociais. Os físicos já foram, em partes, indicados anteriormente. Quanto aos fatores psicossociais, esses se referem às questões culturais e também às predisposições psicológicas inerentes a cada sujeito que faz parte da comunidade educativa e de como essas características pessoais se integram ao contexto ambiental fornecido pela escola, gerando afetos potencializadores ou despotealizadores (BOMFIM, 2010; CAMPOS-DE-CARVALHO; CAVALCANTE; NÓBREGA, 2011; LENOIR, 2017).

O pedagógico não se restringe aos conteúdos, ao currículo formalmente estabelecido, à aula em si, ao que está explicitado nos documentos e nos discursos oficiais dos representantes da escola. É fundamental pensar o pedagógico de forma ampliada (MOSE, 2013). Concebe-se, dessa forma, o pedagógico contemplando todos os elementos anteriormente indicados, os quais se misturam aos elementos ambientais e arquiteturais. Reconheço, então, que cada uma dessas variáveis traz significativos desdobramentos no campo afetivo e na vida acadêmica como um todo.

Saber das histórias dos lugares

Ao falar dos aspectos psicossociais, pode-se trazer como um bom exemplo a questão do nome da escola e suas possíveis implicações para o psiquismo do educando na medida em que esse deveria se conectar organicamente com a vida escolar. Isso passa, em minha opinião, por ter o mínimo de informações em relação ao nome da instituição educativa onde se está a estudar. Entretanto, é bastante comum se observar um certo apagão no que concerne a essa situação.

Geralmente, o nome atribuído à escola é tratado, não raro, pelos gestores, negligentemente, como se não fosse algo que precisasse de uma contextualização. Algo burocrático, isto é, nomeia-se porque precisa-se de um nome e pronto. A implicação é que, para o aluno, o nome chega como um mero dado sem sentido que fica registrado na memória de forma totalmente mecânica “estudo na escola tal, mas não sei o que esse tal quer dizer”. Nessa ótica, a escola perde uma grande oportunidade de produzir vínculos explorando a etimologia e, principalmente, a história do nome que leva a escola. Por que a escolha daquele nome? Como foi escolhido? A quem ou a que homenageia? Portanto, a toponímia, conceito que se dá ao nome de um lugar, possui papel relevante na produção dos afetos.

Essas questões em torno da toponímia não se restringem à dimensão do léxico, mas evoluem na construção das identidades e afetos dos partícipes da comunidade escolar. Apoia-se, nesse momento, na afirmação de Bomfim, Delabrida e Ferreira (2018, p. 65), para os quais “o simbólico está presente na afetividade com o lugar, entendido como território emocional, tornando-se, portanto, uma dimensão na construção de seus significados”, que alteram as percepções e os sentimentos de pertencer a um dado lugar. A toponímia é um importante referencial simbólico e prenhe de afetos. Para Mourão e Bomfim (2011, p. 222), o nome atribuído a um local, seja uma cidade, uma comunidade, uma indústria ou, no nosso caso, uma escola, “quando associado a

uma perspectiva sócio-histórica, marca a construção social de significados associado ao entorno”. Mais uma vez aqui está a se falar dos afetos compreendidos enquanto totalidade dos eventos que mobilizam a vida de uma pessoa.

A escola e o mundo

Quando se pauta o fenômeno dos afetos é preciso alargar o olhar e considerar que a escola não existe apartada do mundo, ela está inserida num dado território, o qual possui sua história, tradições, seus potenciais e fragilidades que atravessam ora mais ora menos, mas nunca deixam de interferir no espaço escolar. Os moradores do lugar onde a escola está inserida são quem mesmo? O que fazem? Como vivem? E os docentes, quem são? A mesma questão vale para os discentes. Que outros equipamentos sociais (unidades de saúde, Centros de Referências Psicossociais – CRAS, igrejas, associações de moradores, creches, empresas, entre outras) estão presentes naquele território compartilhando e disseminando afetos em parceria com a escola? Que relação a escola estabelece com esses equipamentos (de negação, de indiferença, de colaboração)? A escola tem uma presença atomizada ou articulada com a vida da comunidade em seu entorno? Percebam que levantar essas indagações faz parte da estratégia de desvelar o afetivo presente em situações históricas e físicas articuladas com a realidade educativa.

Só faz sentido dar centralidade a essas questões colocadas anteriormente quando se opera com uma visão ampliada dos afetos, ou seja, não se restringe sua expressão ao campo das emocionalidades, mas sim ao processo de mediação que impactam, potencializando ou não as pessoas envolvidas. Considero a observação defendida por Thomass (2008, p. 33) como bastante razoável e alinhada ao que se está a considerar aqui

O ser humano, ser frágil, é incapaz de assegurar por si mesmo as condições de sua existência; ele neces-

sita do concurso de seres que lhe convém – alimentos, vestuário, amigos, professores, companheiros, obras de arte... – para sobreviver e desenvolver-se.

A presença ou ausência de certos equipamentos e a forma como eles são parceirizados a fim de contribuir para que a escola cumpra, da melhor maneira possível, sua missão histórica de socializar conhecimentos, geram afetos. Esses se presentificam no ambiente escolar.

Cabe chamar a atenção também para o papel do meio social, histórico e físico sobre o desenvolvimento do psiquismo e, claro, dos afetos. Apoia-se, nesse momento, em reflexão proposta por Parente (2020, p. 52), que, para explicar essa influência, recorre a um inédito estudo de Vygotsky, registrado sob o título de *A Quarta Aula*:

Vygotsky (2010, p. 681) empreende importante discussão sobre o meio e suas implicações para o desenvolvimento humano, partindo de uma compreensão do ambiente enquanto ‘totalidade das condições culturais em meio às quais vive o indivíduo’. Considera, portanto o meio, para além das circunstâncias imediatas, aparentes e físicas, ou seja, trata-se de contemplar as múltiplas dimensões físicas e não físicas que incidem sobre o ser humano que vão produzindo significados e sentidos. Porquanto, reconhece que o meio possui certas propriedades que por si só interferem nos rumos do desenvolvimento humano e, finalmente, coloca que ‘o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico’ (PARENTE, 2020, p. 55).

Gehl (2015, p. 59), ao fazer críticas aos projetos de arquiteturas/engenharias que dão “as costas para as necessidades humanas”,

vai desvelando o quanto investimentos em iniciativas que levem ou não em consideração as condições humanas podem interferir nos comportamentos das pessoas em termos de fluxos, permanências, paradas, contemplações, agradabilidades e sociabilidades. Esses cuidados com o projeto de uma escola afetiva se desdobram sobre a qualidade de vida na escola, traduzida, segundo Gehl (2015), em uma escola¹: viva, segura, sustentável e saudável.

As presenças de certas qualidades contidas nos ambientes favorecem o desenvolvimento da estima de lugar (BOMFIM, 2010). Para Bomfim (2010, p. 218), a estima de lugar é “[...] uma forma específica de conhecimento, relativa ao aspecto de significado ambiental na dimensão de emoções e sentimentos sobre o ambiente construído”. A estima de lugar sintetiza sentimentos e percepções decorrente da interação pessoa-ambiente num dado contexto sócio-histórico, com propriedades potencializadoras ou despotencializadoras. Ainda sobre a definição de estima de lugar, Bomfim (2010) esclarece:

[...] uma categoria socialmente construída sob uma base dialética onde se articulam a representação social do lugar (composta também da reputação e a imagem do lugar), o nível de apropriação do espaço e, portanto, de identificação que o sujeito tem com este, o estabelecimento de vínculos afetivos (enraizamento, pertença e apego ao lugar), dentre outros (BOMFIM, 2010, p. 218).

Silva (2013), ao fazer considerações sobre a estima de lugar a partir da leitura de Bomfim (2010), observa que:

A construção da Estima de Lugar apoia-se na avaliação da qualidade de habitação e uso do ambiente, isto é, segurança, limpeza, organização, sofisticação,

1 Adaptação minha. O autor se refere originalmente a uma cidade.

estética, preservação ambiental, legibilidade, sinalização, acessibilidade, etc., na qualidade dos vínculos sociais de amizade e boa convivência, na imagem social do lugar perante a sociedade e, principalmente, no nível de apropriação do espaço pelo indivíduo que o estima (SILVA, 2013, p. 2).

Para Felipe e Kuhnen (2012, p. 610), o apego ao lugar pode ser conceituado enquanto “o vínculo emocional firmado com cenários físicos, integrando sentimentos derivados da experiência espacial real ou esperada”. Giuliani (2004) sugere que o apego ao lugar emerge da construção de relações significativas envolvendo pessoa e ambiente. Ao discutirem o fenômeno relacionado ao apego ao lugar, uma categoria da psicologia ambiental, Elali e Medeiros (2011, p. 53) observam que “o estudo dessa temática exige atenção para as características físico-espacial do local e os significados simbólico além dos aspectos afetivos a ele associado pelo indivíduo ou por grupos”.

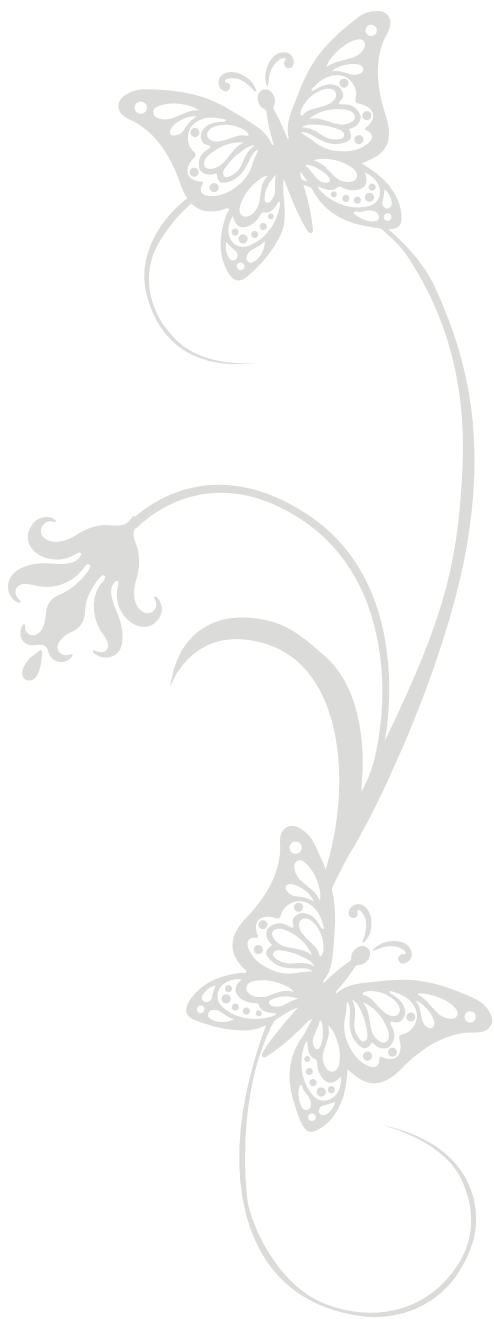
Os estudos sobre apego de lugar consideram pelo menos três dimensões: funcional, simbólica e relacional. Destaca-se, em particular, a dimensão simbólica como construção sócio-histórica que participa ativamente da dinâmica relacional pessoa-ambiente, na qual entram em cena, entre outras, as memórias e as narrativas envolvendo as experiências da pessoa com o ambiente físico e social. Disso, resulta que o apego ao lugar vai sendo produzido histórica e socialmente. Pensar nos diferentes modos e graus de vínculos de educandos com a escola é considerar toda essa construção histórico-cultural que compõe percepções, compreensões e sentimentos (afetos) sobre a escola (ELALI; MEDEIROS, 2011).

Cabe destacar que na dinâmica interativa pessoa-ambiente ocorre a estimulação de propriedades restauradoras ou estressoras decorrentes da qualidade das exposições a certos aspectos, como a estrutura física, o design, as cores, a ventilação e elementos naturais disponíveis no contexto escolar. A relação pessoa-ambiente

pode vir a favorecer tanto a expressão da sensação de bem-estar quanto também gerar sensações de desconforto. Alves S. M. (2011, p. 44) chama atenção para o fato de que ambientes restauradores seriam “aqueles que permitem a renovação da atenção direcionada e, conseqüentemente, a redução da fadiga mental”. Acrescento, ainda que ambientes restauradores trazem a possibilidade de favorecer afetos potencializadores, sendo o contrário, também verdadeiro.

Revelou-se, neste capítulo, o quanto os espaços, no caso em foco, as escolas, não são apenas um simples dado físico, uma mera construção objetiva, um lugar de “abrigo” ou passagem, mas um ambiente onde circulam fluxos de natureza cultural, histórica, social e afetiva, produzindo sentidos e significados que, por sua vez, reverberam nas percepções e disposições de estudantes, professores, colaboradores, familiares e todo o colegiado gestor da escola, trazendo como conseqüências maiores ou menores engajamentos com a proposta educativa da instituição e também melhoras ou não nos resultados de aprendizagens e de “ensinagens”.







Dimensão III

Uma educação e uma escola afetivas operam para além das competências socioemocionais

As origens da valorização do pensar sobre o sentir

Ao longo dos séculos, por motivos diversos, a razão se mostrou hegemônica na escala dos valores humanos. Despontou como ideal de perfeição, representando a superação de fraquezas e superstições. Uma boa explicação, defendo aqui, pode ser atribuída à sua contribuição efetiva na resolução de problemas enfrentados nas mais variadas situações pelos nossos antepassados. Não que isso fosse verdade. Então, por motivos óbvios, os comportamentos que se apresentavam mais lógicos foram ganhando prestígio. Mostrar-se um indivíduo racional era um bom passaporte para ganhar confiança e credibilidade entre seus pares, em contraposição àqueles que se revelavam mais emotivos. Esses passavam a ser vistos com desconfiança, ao mesmo tempo que se configuravam mais imprevisíveis em comparação com os humanos mais racionais, em que era possível antever com certa regularidade seus comportamentos. Em um mundo cheio de ameaças iminentes, contar com pessoas confiáveis e previsíveis era, com certeza, uma

necessidade. Logo, o ser racional foi conquistando respeito e inspirando legiões de adeptos desse tipo de comportamento. Mesmo que, muitas vezes, isso não funcionasse tão bem assim.

As pesquisas no campo da biologia evolutiva, psicologia do desenvolvimento, etologia e antropologia sugerem muito fortemente que comportamentos de base emocional ligados aos instintos de sobrevivência garantiram o sucesso humano em muitas situações, apesar da percepção em contrário. Só posteriormente, com a sofisticação da vida em sociedade, ocorreu que comportamentos mais refinados, conscienciosos e contidos ganhassem destaque (PAPALIA; MARTORELL, 2022).

Para Chauí (2019), foi no mundo clássico, mais especificamente, na Grécia, que o pensar racional encontrou seu máximo status e foi explorado ao limite. Não por acaso, foi no universo grego clássico que nasceu uma das formas mais nobres, belas e distintas de conhecimentos, refiro-me, aqui, à filosofia. Esse modo particular de organizar o pensamento, primando pela clareza, pelo bom senso e indo às últimas consequências da reflexão crítica, firmou a razão como ideal a ser buscado por quantos pretendam se diferenciar dos humanos tidos como “menos nobres”. Nobres, nesse contexto, serão aqueles que cultivam e promovem o pensamento filosófico, e, por filosófico, entenda-se ser alguém que conseguiu abstrair suas emoções em prol de um pensar fundamentado, capaz de identificar causas, seus nexos, manifestando um comportamento coerente com essas reflexões.

E por que a Grécia? Não é uma pergunta fácil, os estudiosos dessa questão optam por informar que lá, nesse momento particular da história dessa civilização, estava presente uma série de condições geográficas, políticas, econômicas, culturais e, também, não se pode desconsiderar, as próprias características do povo grego, que, juntas, proporcionaram a emergência de um jeito muito singular de conhecimento, no caso em questão, o conhecimento filosófico (ARANHA; MARTINS, 2005; CHAUI, 2019).

De acordo com Russell (2001), essa tradição herdada dos gregos e continuada pelos romanos, de atribuir-se um valor excepcional à razão em detrimento das emoções, terá prosseguimento nas sociedades medievais e também modernas, sendo, inclusive, acentuada na modernidade a pretensão de superestimar o pensamento racional, ao ponto de as emoções, comumente chamadas de paixões, serem consideradas uma doença. Não por acaso, paixão e patologia possuírem o mesmo radical – *páthos*. O melhor exemplo do culto da razão virá do filósofo René Descartes (1596-1650), ao pretender estabelecer um modo de pensamento claro, objetivo e seguro, supostamente livre de toda emoção. Na contramão, tem-se o filósofo Baruch de Espinosa (1632-1677), que aponta a impossibilidade de tal intento cartesiano. Disso já se falou um pouco na introdução e nos capítulos que antecederam a presente discussão.

De sorte, cabe destacar que Espinosa foi silenciado, ao menos em parte, naquele momento, ou teve as suas ideias lançadas na periferia das importantes discussões que ocorriam no centro do mundo filosófico. Só mais recentemente é que esse filósofo ressurgiu magnificamente, tendo a sua obra e as suas ideias amplamente divulgadas. Verifica-se, então, que uma legião de novos intérpretes e seguidores recolocam Espinosa no panteão dos grandes pensadores. Principalmente por suas contribuições em relação aos afetos, os quais não são mais diminuídos, ao contrário, ganham protagonismo (SOLÉ, 2017).

As teorias explicativas da inteligência

É no contexto dessa tradição racionalista que se vai acentuando o interesse pelos estudos e explicações acerca da inteligência humana. Para que tal movimento ocorresse, foi necessário que uma nova ciência se firmasse, no caso, a psicologia, enquanto campo do saber, agora, separada da filosofia e da medicina. De acordo com Schultz e Schultz (2014), serão vários os pesquisadores que se debruçarão sobre essa causa. Entres os pioneiros, destacam-se:

Sir Francis Galton (1822-1911), James Cattell (1860-1944) e Alfred Binet (1857-1911). Todos empreenderam tratativas na busca de estabelecerem entendimentos e medidas desse construto psíquico. O foco central estava até então nas capacidades cognitivas demonstradas pelos testes de inteligência que calculavam as habilidades de analisar e resolver problemas a partir dos testes psicométricos. O sujeito era tão mais inteligente quanto maior o escore obtido nesses testes, que pouco a pouco foram sendo padronizados a fim de usufruírem de maior respeitabilidade da comunidade científica.

Porém, a partir, principalmente, das investigações e dos *insights* oriundos do biólogo e psicólogo suíço, Jean Piaget (1896-1980), que as discussões sobre a inteligência se darão noutra patamar. Agora, não mais no plano das medidas psicométricas, todavia considerando aspectos qualitativos em relação a esse fenômeno.

Outro importante teórico foi Lev S. Vygotsky (1896-1934), que opera uma nova e revolucionária abordagem sobre os processos psicológicos que passam a ser considerados do social para o biológico. Importante destacar que Vygotsky não se dedicará a compreender o constructo da inteligência. Também não se pode esquecer de Henri Wallon (1879-1962), que trabalha sob a mesma perspectiva filosófica de Vygotsky, o materialismo histórico-dialético, e que vai sistematizar uma abordagem do desenvolvimento humano integral articulando as dimensões motora-cognitiva-afetiva-social.

Piaget se inscreve no campo da psicologia cognitivista. A sua proposta teórica, denominada de construtivista, vai hegemonizar as discussões por bastante tempo, agregando outros teóricos que tentam ampliar e trazer novos entendimentos sobre o assunto. Diga-se, de passagem, que a inteligência não estava prioritariamente na agenda de Piaget, e sim o desenvolvimento e a aprendizagem. Não há mudanças relevantes em termos do paradigma sobre os mecanismos por trás da inteligência pensado quer pelo psicólogo suíço, quer pelos demais teóricos cognitivistas que o acompanha-

vam ou que buscavam ampliar os seus postulados (PAPALIA; MARTORELL 2022).

A inteligência, para Piaget, presentifica-se na concepção que envolvia a capacidade do indivíduo em resolver determinadas situações-problema que criavam desequilíbrios, e que, por isso, o sujeito do conhecimento buscava restabelecer a homeostase. A inteligência e a aprendizagem demandavam respostas por meio de processos assimilativos e acomodativos que, se bem-sucedidos, geravam novos esquemas, representando adaptações a uma nova realidade e o retorno ao equilíbrio (BECKER, 2011).

Já a abordagem histórico-cultural proposta por Vygotsky, traz às discussões da inteligência o reconhecimento acerca do papel dos determinantes sócio-históricos e das funções dos mediadores, tanto da linguagem como dos instrumentos sobre a formação social da mente. Reconhece o social enquanto determinante da condição humana. A abordagem sociocultural não é apenas interacionista, mas, para ela, o ser humano se humaniza por intermédio dos processos de interação com outras pessoas. Para efeito de justiça, cabe destacar, mais uma vez, que a inteligência não estava diretamente sob foco de Vygotsky, e sim o que ele chamava de processos psicológicos superiores: memória, planejamento, tomada de decisão, volição, os afetos e, sobretudo, o desenvolvimento, entre outros. Lamentavelmente, Vygotsky faleceu muito precocemente¹, e isso, certamente, comprometeu muito o refinamento e esclarecimentos futuros de suas ideias (VYGOTSKY, 2021).

A exemplo de Piaget e Vygotsky, Wallon também não se dedicou de forma particular a estudar a questão da inteligência. Voltou-se para o desenvolvimento integral do ser humano, defendendo a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos, motores, afetivos e o meio social. Sua teoria nasce das observações realizadas

¹ Vygotsky, nascido na Bielo-Rússia, faleceu aos 34 anos, vítima de tuberculose. Com certeza, sua morte prematura, questões ideológicas e problemas de tradução dificultaram a divulgação e uma melhor compreensão de suas ideias, que só chegaram tardiamente ao ocidente.

em soldados franceses com ferimentos na região do cérebro e as consequências desses danos para o comportamento geral desses indivíduos (DANTAS, 2019).

Uma virada paradigmática em relação à inteligência

Caminhou-se até aqui para delimitar a chegada de uma nova perspectiva que já vinha sendo objeto de investigação e cuidados dos teóricos anteriormente citados. Destarte, será apenas com esses novos teóricos que se observará o crescimento do interesse, tanto por especialistas, educadores, psicólogos quanto pela mídia e a comunidade em geral, em relação às questões do socioemocional. A partir da produção, até certo ponto, original, no campo da psicologia, de dois novos teóricos, é que se pode atribuir uma revolução paradigmática sobre o problema da inteligência. Serão eles: Howard Gardner e Daniel Goleman.

Gardner (1995) chama atenção da comunidade acadêmica, principalmente, do público leigo, ao publicar seus estudos e reflexões no livro intitulado *Inteligências múltiplas*, em meados da década de 90. As ideias do autor destacam-se ao expandir os entendimentos até então estabelecidos sobre o fenômeno da inteligência, que, como já citado aqui, restringiam-se a uma compreensão que a encapsulava no plano cognitivo.

Para Howard Gardner, existem múltiplas expressões e possibilidades de reconhecer as manifestações das inteligências, ou seja, elas poderiam ser verificadas não apenas na tradicional dimensão cognitiva, ou, como o autor chama, na perspectiva lógico-matemática. Ele elege ao menos sete tipos de inteligências que compõem o conceito por ele denominado de “inteligências múltiplas” (GARDNER, 1995).

A primeira modalidade das inteligências múltiplas² é a cinesésica, que provém da capacidade de realizar determinados movimentos expressos de modo sofisticado, complexo, articulado, algumas vezes, graciosos, e de forma geralmente consciente e intencional. Observam-se regularmente essas capacidades motoras em atletas, ginastas, dançarinos, malabaristas, entre outros, que executam com maestria movimentos que, para muitas das pessoas comuns, seriam quase impossíveis de repeti-los.

A segunda forma de inteligência pensada no contexto das inteligências múltiplas é a musical, que corresponde àquelas pessoas que demonstram um certo virtuosismo para produzirem, executarem e sentirem a música em suas várias versões. Vejo como um privilégio quem detém tal qualidade. Particularmente, tenho tentado me dedicar amadoristicamente à execução de determinados instrumentos, mas me deparo sempre com minhas enormes limitações. Dá inveja mesmo dos que sem maiores cerimônias dominam essa belíssima e importante arte.

Uma terceira possibilidade descrita por Gardner é a da inteligência interpessoal, a qual denota habilidades em estabelecer relacionamentos positivos e agregadores com outras pessoas: saber ouvir, comunicar-se claramente, demonstrar empatia, ser gentil, colaborar, entrar em sintonia com as necessidades manifestas ou não de algumas pessoas, entre outras possibilidades.

Já uma outra expressão das inteligências múltiplas seria a que expõe as habilidades de relacionar-se profunda e produtivamente consigo mesmo. Essa versão é denominada de inteligência intrapessoal. Os que assim se encaixam tendem a ser ponderados, reflexivos, meditativos, conscienciosos e, via de regra, são mais introspectivos e capazes de uma boa avaliação e escuta de si mesmos.

2 A ordem aqui apresentada não segue necessariamente uma lógica de mais ou menos importante, mas apenas uma sequência arbitrada individualmente por mim quando da elaboração do presente capítulo.

Aponta, ainda, o autor das inteligências múltiplas, a habilidade verbal como um diferencial importante. Indivíduos com fluência verbal alta e qualificada destacam-se entre seus pares. Seriam pessoas com poder de argumentação através da fala ou da escrita. Se expressariam verbalmente ou através da escrita de modo claro e convincente. Enfim, seriam essas pessoas excelentes comunicadoras.

Há, ainda, na descrição de Gardner sobre as inteligências múltiplas, as habilidades naturalísticas, que compreendem o saber e ser capaz de lidar com eventos e manifestações da natureza de modo ético, sensível, integrativo e efetivo.

Finalmente, a última manifestação de inteligência identificada e descrita pelo autor é a já conhecida e tradicional inteligência lógico-matemática, que, ao longo dos séculos, vem desfrutando de reconhecimento e enorme prestígio, despontando até então isolada no contexto das discussões sobre inteligência. Essa, compreendida enquanto capacidade de resolução de problemas e de produção de *insights* diferenciados e originais.

Nos parágrafos anteriores, apresentaram-se algumas das contribuições de Howard Gardner sobre o construto inteligência e o quanto suas ideias foram originais e importantes para ampliar o debate sobre o assunto. Passa-se, agora, a tecer comentários que compõem a visão de Daniel Goleman em relação ao que ele chama de inteligência emocional e seus desdobramentos.

O emocional da inteligência entra em cena

De fato, Goleman (1995) inova ao promover uma guinada nas discussões sobre esse tema que, historicamente, estava dominado por uma visão reducionista, em termos de entendimentos sobre o fenômeno da inteligência que a circunscrevia a uma perspectiva totalmente cognitivista. Para Daniel Goleman, não seria a dimensão racional que teria o controle sobre o indivíduo, mas, em primeiro lugar, viriam os determinantes de ordem emocional, mui-

tas vezes atropelando, submetendo o lado consciente e reflexivo do ser humano. Isso representou, naquele momento, uma grande virada. No começo, muitos não absorveram essa visão. Até desdenharam, pensando tratar-se de algo pontual, de um modismo. Entretanto, as pesquisas e a adesão de mais e mais estudiosos, de diferentes campos do conhecimento, mostraram que as ideias de Daniel Goleman iriam repercutir cada vez mais, e sua influência seria um fenômeno duradouro.

Essa nova compreensão é sustentada por recentes argumentos científicos que, como sugerem Diskin e Roizman (2021, p. 13), reforçam os impactos das emoções sobre a mente reflexiva, estendendo-se ao longo de toda a vida:

Desde a infância muitas das capacidades mais importantes da mente decorrem de experiências emocionais. Como afirma a psicopedagoga Penelope Leach, elas ‘formam a base da confiança dos bebês nos outros e em si próprios da infância até a velhice’.

Os fundamentos da abordagem que sustentam a teoria da inteligência emocional de Goleman estão baseados nas descobertas realizadas na área das neurociências, e, em particular, pelo princípio do cérebro trino³ (cérebro reptiliano ou arquencéfalo; cérebro dos mamíferos ou mesencéfalo; e o neocórtex), onde o centro das emoções reside no cérebro emocional, conhecido também como segundo cérebro, que seria o cérebro dos mamíferos. É nessa região que se localiza o sistema límbico com suas estruturas que gerenciam boa parte das respostas emocionais do organismo humano (GOLEMAN, 1995).

3 Apesar de toda a elegância e criatividade presentes na ideia do cérebro trino, hoje, já não mais se sustenta do ponto de vista científico tal teoria. Isso não quer dizer que a ideia da inteligência emocional tenha sido comprometida, ao contrário, cada vez mais ganha notoriedade e adeptos, em especial, no campo da educação.

A teoria da inteligência emocional propõe que os comportamentos emocionais têm precedências sobre os comportamentos considerados reflexivos ou racionais. Isso decorre de algo bem simples, são estratégias que foram incorporadas ao organismo humano ao longo do seu processo evolutivo. Nessa perspectiva, as respostas emocionais se revelaram mais favoráveis à sobrevivência do que respostas não emocionais, por exemplo: lutar, fugir e sentir medo foram mais eficazes evolutivamente do que teorizar e problematizar, em determinado momento da história dos humanos. Essas respostas foram conservadas até os dias atuais dentro do leque de repertório de comportamentos a serem manifestos. E que melhor pudessem contribuir para o bem-estar dos seres humanos.

As proposições envolvendo teorias sobre inteligência emocional e múltiplas favorecerão, muito significativamente, o surgimento de ideias sobre as competências socioemocionais. A princípio, essas novas ideias chamaram bastante atenção de educadores e pesquisadores de outras áreas fora do circuito da psicologia e pedagogia, dado o potencial de aplicação que elas apresentavam. Muitos pesquisadores se dedicam a investigar mais a fundo o tema, além de buscarem aplicar tais ideias em contextos escolares e também em outros espaços, a exemplo do mundo corporativo.

Das competências em geral para as competências socioemocionais

Entendo ser prudente reconhecer que, para adentrar na discussão sobre as competências socioemocionais, faz-se necessária uma breve pausa e introduzir aqui rapidamente alguns elementos sobre a questão das competências em geral, como forma de contextualizar melhor nosso objeto de estudo. Mas o que se entende mesmo por competências? Qual é a sua relevância? O que as diferencia da formação tradicional?

Primeiramente, apresenta-se o que se entende por competências em geral. A teoria das competências nasce como alternativa e como crítica ao projeto pedagógico tradicional centrado no ensino de base instrucionista e idealista, em que a preocupação do docente está em transmitir conteúdos, enquanto o discente, em memorizá-los. A abordagem por competência surge com o intento de conectar a formação acadêmica ao mundo do trabalho. Agregando não apenas a dimensão do conhecimento, mas também os aspectos relacionados à ação prática e ao engajamento do sujeito da aprendizagem (RAMOS, 2001).

Para Perrenoud (2000), as competências são compreendidas enquanto propriedade de determinada pessoa em mobilizar recursos diversos com vistas à resolução de certos problemas. Quando se fala em mobilizar recursos, entenda-se, no contexto das competências, colocar em movimento, de forma integrada, conhecimentos (saber saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (postura, disposição em relação ao saber e ao fazer).

Ao engajar, portanto, a presente discussão para o campo das competências emocionais, refere-se quanto à capacidade de alguém em manifestar conhecimentos, habilidades e atitudes “necessários para compreender, expressar e adequar de forma apropriada nossas emoções” (ALZINA *et al.*, 2016). Isso representa, sem dúvida, um avanço em relação ao paradigma anterior, no qual se operava dentro de visão dicotômica, que segregava afetos e cognição. A partir da teoria das competências socioemocionais, tem-se algo importante, que é o reconciliar de um ser humano integral (FONTE, 2019).

Configurando as competências socioemocionais

Há cada vez mais consensos sobre o papel que as habilidades não cognitivas, ou seja, habilidades socioemocionais, possuem em termos de favorecerem, em especial, aos grupos de riscos e vulnerá-

veis, a serem mais resilientes em relação às dificuldades observadas como consequência dos seus contextos precários. De acordo com Tough (2016, p. 16), “crianças com fortes capacidades não cognitivas têm mais anos de estudos e apresentam uma saúde melhor. Elas são também menos propensas a se tornarem pais solteiros, a terem problemas com créditos e a serem presas”. São tais evidências que inspiram o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Há, hoje, várias abordagens que tentam desenvolver discussões no campo das competências socioemocionais. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) define as competências socioemocionais como:

Capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioemocionais ao longo da vida do indivíduo (OCDE, 2015, p. 35).

O Instituto Ayrton Senna tem se dedicado a sistematizar e divulgar uma teoria e, ao mesmo tempo, promover intervenções voltadas à implementação de sua concepção acerca das competências socioemocionais. O Instituto traz, em sua página oficial na internet, uma definição na qual é possível verificar o seguinte entendimento sobre as competências socioemocionais:

são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade

para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e pensamento crítico, pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

As cinco macrocompetências propostas pelo Instituto Ayrton Senna são: Autogestão, Engajamento com os outros, Amabilidade, Resiliência emocional e Abertura ao novo. Essas se subdividem em microcompetências.

- A autogestão quer dizer ser capaz de autonomia, de responsabilizar-se, de estabelecer metas para si mesmo e organizar-se para cumpri-las;
- Engajamento com o outro implica, aqui, demonstrar capacidade de colaborar, participar em atividades coletivas, contribuir em situações sociais, engajar-se enquanto equipe;
- Amabilidade compreende a capacidade de demonstrar afeto, envolver-se emocionalmente consigo e com o outro e de ser empático;
- Resiliência emocional trata-se da resistência e superação em relação a eventos de estresses e que trazem desconfortos;
- Abertura ao novo traz o desafio de a criança, o jovem ou o adulto ser capaz de adaptar-se às situações novas e inesperadas que surjam no seu dia a dia. Lidar adequadamente com os inesperados.

Já Alzina *et al.* (2016) propõem cinco blocos de competências socioemocionais, a saber: consciência emocional (capacidade de ter discernimento das próprias emoções); adequação emocional (exercer adequadamente controle sobre suas próprias emoções); autonomia emocional (capacidade de produzir as próprias emoções, de modo a gerar benefícios para si mesmo); habilidades socioemocionais (capacidade para estabelecer boas relações consigo e com os outros); e habilidades para a vida e o bem-estar (manifestar comportamentos

apropriados proporcionando benefícios para si e para os demais, e ainda apresentar comportamentos saudáveis e equilibrados).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define as competências socioemocionais como capacidade de se relacionar bem consigo mesmo e com os outros, dividindo-as em três pilares: Eu, Outro e o Nós. Dentro da dimensão do Eu, estão: o autoconhecimento, o autocuidado e a autogestão; na dimensão do Outro, observam-se as seguintes capacidades: a empatia, a cooperação e a gestão dos relacionamentos; enquanto que, na dimensão do Nós, estão presentes os aspectos relacionados a: responsabilidade social, cidadania e sustentabilidade (BNCC, 2017).

As competências socioemocionais são importantes e estão na base do sucesso acadêmico, profissional e pessoal. De acordo com Santos (2018), as pessoas com as habilidades socioemocionais bem trabalhadas manifestam melhores indicadores de bem-estar, menor prevalência de adoecimento mental e possuem maior índice de satisfação nos relacionamentos interpessoais.

Ampliando o entendimento

A questão que surge é: qual a melhor forma de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar? Apesar de os conhecimentos nesse campo ainda serem limitados, vem se estabelecendo um consenso de que não é possível tornar alguém proficiente no campo emocional mediante a adoção do modelo de transmissão de conhecimentos, como ocorre no campo do ensino tradicional. Não se trata de fazer alguém aprender uma fórmula matemática ou um conceito geográfico, é bem mais complexo, apesar de mais prazeroso.

Tough (2016, p. 22) observa que “em vez de considerar os atributos não cognitivos habilidades a serem ensinadas, é mais vantajoso e útil vê-los como produto do ambiente que cerca uma criança”. E continua o autor do prestigiado livro *Como as crianças aprendem*:

E há crescentes evidências de que, mesmo na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, as capacidades não cognitivas das crianças são sobretudo reflexos dos ambientes em que estão inseridas, incluindo, centralmente, o escolar (TOUGH, 2016, p. 22).

Logo, a escola é considerada um lugar mais do que apropriado para fomentar o desenvolvimento dessas diferentes competências socioemocionais, desde que realmente esteja orientada para promover mudanças, tanto no seu projeto institucional e pedagógico quanto engajando organicamente o público a que se propõe servir. Enfim, cabe a essa instituição, à medida que se transforma, articulada com a família e outros atores sociais, ajudar o educando a expressar competências que favoreçam o seu bem-estar e a manifestação de habilidades que o integrem de forma mais efetiva na vida escolar, social e também no relacionamento consigo e com os demais.

Críticas às competências socioemocionais

Normalmente, as agendas dirigidas ao trabalho com as competências socioemocionais estão, via de regra, centradas no aluno, ignorando solenemente os contextos escolares e de vida desses. Isso joga, na minha opinião, um peso adicional sobre os ombros desses alunos, dos quais se esperam comportamentos ajustados, sóbrios e resilientes, independentemente da realidade sociopolítica, econômica, cultural e familiar das quais fazem parte.

As questões postas nesta discussão são de ordem ético-política. Pergunta-se: como crianças, adolescentes ou adultos que vivem em cenários sociais e familiares precarizados ou que estudam em uma escola que adota uma abordagem tradicional, expressa por meio de um projeto educativo burocrático e autoritário, poderiam ser estimulados a desenvolverem habilidades emocionais com

foco na autonomia e em uma autoestima positiva, quando a mensagem contextual vem na direção oposta? Tal realidade (precarização, miséria, injustiça social, violência etc.) não obstaculizaria a emergência de comportamentos emocionais desejados? Insistindo um pouco mais no que estou questionando: seria possível colher resultados sustentáveis no plano das competências socioemocionais a partir de uma abordagem fragmentada e desarticulada das condições de vida do aluno? Como promover satisfatoriamente o socioemocional sem levar a sério essas profundas contradições?

Acredito, não estou sendo determinista ou pessimista e também não quero dizer que não se possa, ou melhor, não se deva, exatamente por essas razões contextuais, tentar operar em oposição a cenários desafiadores, apenas chamo atenção para o fato de que, muitas vezes, as propostas pedagógicas que buscam promover essa agenda de desenvolvimento das competências socioemocionais não levam em conta a realidade mais amplas e os condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos que envolve a vida de estudantes em diferentes estágios do seu desenvolvimento (TOUGH, 2016).

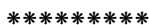
Desconsiderar os contextos, atomizando o educando, ao renunciar a uma visão sistêmica, histórica, econômica e política, pode, eventualmente, fragilizar os resultados que se buscam alcançar quando da proposta de se desenvolver competências socioemocionais. Esse tipo de prática é comum em projetos educativos de viés liberal, os quais tendem a responsabilizar privadamente o aluno pelo eventual sucesso ou insucesso. O resultado, como denunciado por Sawaia (2003, 2014), tem sido a produção de afetos tristes, que, por sua vez, minam a capacidade vital e as disposições dos alunos em agirem. Constata-se passividade e servidão em detrimento de comportamentos ativos e livres.

Ainda sobre essa questão, trago a crítica que determinados autores fazem às chamadas abordagens educativas com foco nas competências, sejam de ordem cognitiva ou socioemocional. A crí-

tica decorre da percepção de um viés ideológico de engajamento liberal (já referido anteriormente) que alinha a questão das competências às demonstrações de resultados. O foco não seria apenas o rendimento no plano cognitivo, mas agora também no plano dos afetos. Isso estaria em acordo com políticas e estratégias de controle. Na opinião desses autores, isso implica nova modalidade de controle e também de reducionismo do socioemocional (MACHADO, 2010; PARENTE, 2010).

Acredito, destacando argumento já exposto anteriormente, que não seja possível aportar, de forma significativa, determinadas habilidades no plano das emoções quando não se intervém ou se consideram os contextos mais amplos que impõem importantes restrições, ou, por outro lado, promovem o desenvolvimento mais geral do educando. Também considero que sinais contraditórios emitidos, no caso da escola, que busca implementar competências de empatia, dialogicidade, mas que no seu cotidiano tem tais valores não praticados/respeitados por educadores e gestores, podem impactar negativamente no processo de desenvolvimento dessas competências socioemocionais junto ao corpo discente, alvo desse intento pedagógico. Trata-se, de acordo com Martinez e Tacca (2009), de um princípio importante das teorias da aprendizagem, que reconhecem o papel da exemplaridade para alavancar aprendizagens.

Apesar da crítica aqui apresentada, penso que trazer à baila a discussão no cenário educativo sobre a dimensão do socioemocional é algo a ser celebrado e reconhecido como um passo valioso rumo a uma educação integral. A crítica aqui pretende ajudar a superar determinadas lacunas e a produzir melhorias contínuas. Insisto na necessidade de se ampliar o entendimento sobre os afetos, que não devem ser reduzidos a determinadas competências. Uma educação que se alia ao afetivo utiliza, sim, os argumentos e as estratégias advindos da abordagem das competências socioemocionais; não se limitando, porém, a elas, avança-se numa proposta mais profunda, integral e complexa do afetivo.



Ao longo deste capítulo, intentou-se apresentar uma visão histórica sobre o processo que levou boa parte da humanidade a eleger a razão como condição máxima de sucesso no plano de sua existência. Observou-se, ainda, que, pouco a pouco, a questão da razão foi sendo traduzida enquanto uma categoria da inteligência. Vários teóricos se dedicaram a compreender e a medir a inteligência. Entretanto, em determinado momento, constata-se uma virada paradigmática quando os estudos sobre o fenômeno da inteligência são não só ampliados, mas ressignificados. Falam-se, agora, em inteligências múltiplas e, em seguida, em inteligência emocional. Essas mudanças criaram as condições para o advento da abordagem das competências socioemocionais. Toda essa nova proposta coloca como objetivo fomentar o desenvolvimento de certas habilidades consideradas fundamentais para o bom desempenho não só acadêmico, mas também existencial. Finalmente, o texto traz uma crítica a uma tendência, verificada no modelo das competências socioemocionais, em desconsiderar o contexto mais amplo de vida dos sujeitos. Isso não quer dizer que muitos dos achados e das produções dessa abordagem não sejam de extrema importância para uma educação que se pretenda afetiva. Certamente o são, apenas destaco algumas insuficiências e prováveis equívocos. Nada que desabone irremediavelmente a proposta das competências socioemocionais.





Dimensão IV

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor das aprendizagens

Prender ou libertar: eis a questão!

Oportuno saber, aqui, que a palavra aprender porta historicamente dois possíveis significados do ponto de vista etimológico. E que a adesão a um ou a outro sentido gera importantes impactos para os investimentos que se farão na perspectiva de se promover a aprendizagem. Ao considerar a linha do tempo, observa-se que um dos significados possíveis para o vocábulo aprender ganhou hegemonia. Não obstante, trago a seguinte questão: o que a etimologia nos diz sobre essa palavra e sua relação com os afetos?

A versão etimológica dominante originou-se do latim, em que aprender derivava de *adprehendos*, compreendendo algo como “agarrar, segurar, acumular” (TUNES; BARTHOLO JR., 2009). Não por acaso, na pedagogia tradicional, insiste-se na ideia de que a aprendizagem está diretamente associada a reter informações, decorar dados, memorizar bem ao estilo concebido e praticado pela educação bancária, como denunciado por Freire (2021).

A outra interpretação aqui indicada para o vocábulo aprender avança na concepção exatamente oposta à primeira, em que o processo de aprendizagem se caracteriza não pelo acúmulo de infor-

mações, por sua retenção, mas sim por gerar no sujeito aprendente uma condição de autonomia, de liberdade. Aprender estaria, dessa forma, fortemente vinculado à ideia do “**não prender**” (TUNES; BARTHOLO JR., 2009).

Uma educação e uma escola afetivas trabalham muito mais próximas dessa segunda perspectiva semântica acerca do fenômeno da aprendizagem. Quando se fala em afetos, deve-se observar um movimento de expansão, de desenvolvimento, de autonomização que potencializa o sujeito da aprendizagem. Esse entendimento do aprender enquanto algo que liberta, com certeza, é capaz de induzir esse estado (potencialização) nos corpos daqueles que vivenciam uma aprendizagem libertadora. É uma experiência que modifica as disposições de quem aprende, na direção do seu melhor desenvolvimento. Aqui, realiza-se a vocação ontológica de ser mais concebida por Paulo Freire (2019), ou ainda, a expressão do *conatus*, proposta por Spinoza (2018), significando o movimento, o esforço que cada pessoa realiza para permanecer em seu ser e se expandir.

Já na direção oposta, uma educação de natureza bancária, comprometida com a ideia do instrucionismo mecânico, que, enquanto estratégia-chave de se estabelecer a aprendizagem, tende a gerar nos indivíduos submetidos a esses padecimentos, sofrimentos e indução de um mal-estar educativo, dado o foco reducionista e autoritário que ela apresenta, a partir de uma orientação comprometida com a transmissão, em vez da investigação da pesquisa e da produção autônoma dos saberes (LEITE; CAMPOS, 2021).

Os afetos são indissociáveis do ato educativo

A afetividade tornou-se uma parte muito importante da escolarização. Sempre o foi. A questão é que cada vez mais diferentes pesquisadores, de múltiplas áreas, vão revelando seu fundamental papel. O desenvolvimento cognitivo e afetivo compõe um único processo, um único fenômeno. Sendo assim, não existe aprendizagem se não houver a manifestação de ambos. Não por acaso,

Merçon (2009) adota em seus textos a expressão “aprendizado afetivo”, testemunhando a indissociabilidade desse processo. Detalho, aqui, um pouco melhor, o que está a se referir Merçon (2009, p. 28) por aprendizado afetivo:

Um aprender afetivo como imagem de um pensar que envolve nossos afetos: um aprender que é entendimento e intensificação de nossa potência de afetar e ser afetada. A noção de afeto remete-nos, assim, à noção de encontro. Pensaremos o aprendizado afetivo como uma arte de encontro: um aprender sobre o que diminui nossas forças ou nos potencializa.

Segundo Ferreira e Ribeiro (2019), a vontade de aprender está diretamente ligada aos afetos vivenciados pelos educandos no contexto escolar. A forma como a mediação pedagógica é disponibilizada provoca influências positivas ou negativas em relação às motivações para aprender. O modo como o discente é afetado determinará sua aproximação ou distanciamento do ambiente escolar. Todas as decisões e ações que os educadores planejam e executam geram impactos afetivos nas crianças:

Wallon explica que o estado afetivo pode resultar em dificuldades de aprendizagem ou pode resultar em facilidade de aprendizagem, tendo como resultado o sucesso ou o fracasso escolar, comprometendo assim, o estado afetivo. Para ele, as emoções e sentimentos negativos, ou seja, a falta deles ou a forma indiferente de demonstração de afeto, podem contaminar o ambiente escolar. Um ambiente afetivo é aquele que promove sentimentos de alegria, de bem-estar, de acolhimento e, efetivamente, auxiliam nos resultados em sala de aula (FERREIRA; RIBEIRO, 2019, p. 93).

Portanto, depreende-se que o aprender é um fenômeno complexo, sendo determinado por uma série de fatores e não apenas estando vinculado a um ato de vontade ou não do educando, ou ainda, a um suposto ser capaz ou não, como geralmente tende a se reputar, responsabilizando individualmente o lado mais fraco pelo sucesso ou fracasso das aprendizagens; via de regra, culpam-se os alunos e, frequentemente, também os educadores. Esquece-se, deliberadamente, de estabelecer uma conexão mais sistêmica e contextualizada sobre as desaprendizagens (MARTINEZ; TACCA, 2009).

Complexidades das aprendizagens: alegrias e sofrimentos

As escolas precisam levar em consideração, quando da avaliação do rendimento escolar, todos os enredamentos possíveis e necessários à emergência dessa condição de aprendizagem. Fatores como a gestão da escola, a didática do professor, as condições socioeconômicas do aluno, o engajamento da família, a presença de políticas públicas, como por exemplo, merenda escolar, transporte escolar, formação continuada do professor, reconhecimento e valorização do docente, acessos aos equipamentos e tecnologias, a saúde do estudante e, claro, os interesses do mesmo, tudo isso conta para a expressão bem-sucedida ou não do aprender. O conjunto dessas variáveis eleva o ato de aprender à condição de um evento da ordem do complexo¹, ou seja, o que é feito junto e não se separa, que tem entrelaçamentos profundos, como entendido por Edgar Morin, filósofo e teórico da complexidade. Não é adequado pensar a aprendizagem como um evento isolado devedor, que seria, nessa versão, das disposições pessoais do educando (MORIN, 2018; MOREIRA, 2019).

¹ Complexo (*com*, significando junto + *plectere*, tecer, entrelaçar) – compreendido enquanto aquilo que é feito junto e não se separa, bem distinto de complicado (*com*, significando junto + *plicare*, dobrar) – o que tem várias dobras. Portanto, complicado se entende como o que realmente traz dificuldades, o que é hermético (ORIGEM DA PALAVRA, 2022).

É preciso considerar não só a presença dessas variáveis, mas também as suas qualidades. Essas tendem, quando portam qualidades efetivas, a favorecer boas aprendizagens² e, portanto, gerar alegrias, pertencimentos, engajamentos e sentido no contexto educativo; quando, no entanto, ausentes ou de qualidade duvidosa, são responsáveis por induzirem sentimentos de fracassos, de alienação e de ausências de sentidos em escolares que não se reconhecem ou se percebem valorizados e visibilizados em seus percursos de aprendizagens. Isso favorece a produção de tristezas, tendo como consequência a despotencialização. Em última instância, o ato de aprender de modo significativo produz felicidade ético-política, como também o de não aprender tende a produzir sofrimento ético-político (SAWAIA, 2009, 2014).

Para o neurocientista Dehaene (2022, p. 22s “emoções negativas esmagam o potencial de aprendizado de nossos cérebros, ao passo que um ambiente livre do medo pode reabrir as portas da plasticidade cerebral”.

Sistemas aprendiocêntricos *versus* avaliocêntricos

Escolas e uma educação afetiva precisam optar pelo investimento em um sistema “aprendiocêntrico”, e não como tem sido a regra em sistemas “avaliocêntricos”. Quero dizer aqui, a partir das contribuições de Luckesi (2018), que, tradicionalmente, as redes de ensino, sejam públicas ou privadas, estão orientadas para monitorarem exaustivamente o rendimento acadêmico com foco nos exames.

Acompanhar o desenvolvimento do educando não para classificar ou julgar. Esse tipo de prática inquisidora é responsável por gerar sofrimentos, sendo bastante comum, em épocas de provas, observar-se o aumento nos problemas de saúde, como crises de

2 Flexiono no plural o vocábulo aprendizagens por entender que ela se dá de múltiplas formas. Não há um jeito único nem tampouco um conteúdo único. Portanto, se aprende de modos distintos coisas também distintas.

ansiedade, problemas estomacais, dores de cabeça, entre muitos outros sintomas que acometem discentes, mas não apenas eles, professores e até a família se veem afetados nesses períodos por conta do modelo avaliativo preso às notas. Insisto que o acompanhamento do escolar tenha uma proposta pedagógica de caráter diagnóstico, inclusivo, dialógico e processual, a partir de um olhar sensível e comprometido com o desenvolvimento sustentável das aprendizagens.

Sim, não alimento quaisquer dúvidas quanto à necessidade desse cuidado pedagógico que recorre à avaliação para entender e ajudar o aluno a conseguir sair-se bem em seu processo de escolarização. Critico, aqui, a centralidade que as avaliações têm adquirido em detrimento das próprias aprendizagens. Observa-se uma fetichização da avaliação, em parte, acredito, pelo poder que ela aporta para professores e instituições de ensino. Não raro as avaliações são utilizadas como instrumento de intimidação e controle. E, atualmente, esse procedimento ganha novas funcionalidades em razão da competição desenfreada entre escolas, visando quase que exclusivamente ao marketing (HOFFMANN, 2003; LUCKESI, 2018).

De acordo com Vygotsky (2018a), em sua obra denominada *Psicologia Pedagógica*, o ato de avaliar é abordado numa dimensão mais ampla, referindo-se ao relacionamento do discente com o mundo e, portanto, o avaliar tem a ver com a expressão dos afetos, não podendo ser limitado a uma prática burocrática ou simplesmente técnica que visa medir acertos e erros. Avaliar, nessa perspectiva, diz respeito a acolher a existência integral do aluno, e não apenas seu desempenho cognitivo.

Cuidar da aprendizagem

A grande missão da escola afetiva e da sua equipe de educadores e gestores é sobre todos cuidarem da aprendizagem para que ela ocorra da melhor maneira possível. Muitos se equivocam ao

creditarem ser tarefa do professor ministrar aulas ou do diretor da escola o gerenciamento da instituição aos moldes de uma empresa tradicional.

Não estou negando a ação docente fundamental de ministrar aulas, mas questiono que a centralidade do seu magistério não está na aula em si. Essa é meio. O fim é produzir aprendizagens, e não qualquer aprendizagem, claro, todavia aprendizagens significativas. É mister do ofício de mestre cumprir com essa orientação. Isso só se torna possível à proporção que o ensinar e o aprender operam na trajetória de se trabalhar não com a reprodução e receitas do conhecimento, e sim com a reconstrução do saber. De acordo com Demo (2000, p. 59):

Para a teoria e a prática da aprendizagem reconstrutiva é fundamental a concepção de conhecimento como projeto aberto, entre outras coisas, porque aproxima o conhecimento da sabedoria à medida que se trata de tomar os limites como desafios e os desafios como horizontes limitados.

Em nenhum instante de sua prática, o docente e o gestor escolar podem descuidar de dar total atenção ao processo de aprendizagem e às suas aprendizagens, que se manifestam, sempre, numa dimensão ético-afetiva. Portanto, devem investir numa prática pedagógica que estimule aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento integral, a autonomia, a alegria, a sabedoria e o bem-estar, na medida em que o educando é convocado a reconstruir sábia, crítica e criativamente o que lhe é comunicado.

Os afetos como mediadores das aprendizagens

Considero fundamental adotar os afetos enquanto referência aos processos de ensino-aprendizagens, alargando as possibilidades de compreensão desse fenômeno. Não se deve constranger as

aprendizagens apenas aos conteúdos clássicos previstos nos currículos. O professor deve considerar outras qualidades e possibilidades. Abertura pedagógica para prestigiar o invisível, os sentimentos, os saberes prévios, os não ditos (FREIRE, 2021).

De acordo com Kumar (2020, p. 117), “Infelizmente, nas escolas modernas os professores raras vezes observam as qualidades das crianças, as quais devem se enquadrar em um sistema econômico. Elas têm que se tornar aquilo que a economia quer”. Ainda sobre essa questão, continua Kumar (2020, p. 117, grifo nosso):

O governo diz ‘Precisamos de engenheiros, banqueiros, economistas, contadores, médicos’. As escolas treinam as crianças para atenderem às necessidades do mercado e as preparam para conseguir bons empregos, terem sucesso e ganharem o máximo para que possam acumular o maior número possível de dispositivos e bens materiais. Entretanto, em um sistema de educação ideal e adequado, as crianças não seriam preparadas para se enquadrar à economia; a economia é que se enquadraria a elas. Além disso, **seriam preparadas para uma vida gratificante e feliz.**

As escolas, infelizmente, em sua maioria, estão mais comprometidas com o atender às demandas do mercado do que efetivamente promover o desenvolvimento integral do conjunto de estudantes que frequentam seus espaços. Malgrado essa terrível situação, é possível transformar parte dessa realidade, à medida que os equipamentos educativos invistam em projetos de aprendizagens ético-afetivos.

O aprender convoca múltiplos sistemas

Sabe-se que a aprendizagem afetiva, além dos elementos contextuais indicados anteriormente, articula-se e depende da qualidade do sistema atencional do aluno, o seu sistema de memórias,

o sistema motivacional, o sistema de planejamento, os quais se integram com os métodos disponibilizados pela escola e pelo educador. É fundamental, ainda, entender que tudo isso depende também do contexto de oportunidades que se apresentam no macro e micro ambientes aos quais o aluno pertence. De nada adianta alguém ter motivação, por exemplo, para tocar um determinado instrumento musical, se nunca lhe foi oportunizado acesso a essa ferramenta que permite produzir música (ILLERIS, 2013).

Finalmente, implementar uma educação e uma escola ético-afetivas, que operem a favor das aprendizagens, implica abertura de toda a comunidade escolar (educadores, gestores, técnicos de apoio, comunidade e estudantes) para estimularem e vivenciarem bons encontros, tanto no plano dos conteúdos curriculares quanto do conjunto de outros processos pedagógicos que atravessam o dia a dia da escola, como, por exemplo, as interações face a face, o contato com a natureza, o diálogo, o lúdico, experiência com a arte, a participação na gestão da escola (que não deve cair na tentação do autoritarismo e do atingimento de resultados a qualquer preço). Isso é cuidar da aprendizagem ético-afetiva. O contato com essas possibilidades é potencializador e gerador de alegrias que, como já falei, compõem inexoravelmente a realidade de uma educação afetiva. Posto que o afetivo é muito mais que a mera emocionalidade. A emoção é o que emerge de imediato diante de determinados estímulos. Os afetos, por sua vez, compreendem todo o conjunto de disposições que definem a identidade de uma certa pessoa.

Toda aprendizagem é afetiva. Aprender a partir de uma orientação ético-afetiva demanda investir em práticas pedagógicas contextualizadas, que libertam, alegam, inspiram e geram bons encontros. A tarefa de ensinar em consonância com aprendizagens

afetivas não se limita a procedimentos de adestramentos e exercícios de memorização. Em resumo, é um procedimento dialógico, que deve fazer sentido não apenas às instituições educativas, mas, sobretudo, para o estudante. O conduzir um projeto pedagógico orientado a desenvolver aprendizagens ético-afetivas é uma tarefa que só é possível com compromisso, seriedade, criatividade, amorosidade e abertura a uma nova visão de mundo. O velho paradigma antropocêntrico e cartesiano não dá conta desse radical desafio. Por isso, o monismo e a visão imanente proposta por Espinosa e apoiada por Vygotsky são tão relevantes para esse processo.





Dimensão V

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor da democracia e da liberdade

Democracia e participação como conquistas

A educação ético-afetiva, por princípio, tem um DNA democrático. É impensável conceber um projeto educativo autêntico que não se ponha a favor da participação, do diálogo, da convivência harmoniosa com a diversidade, do convite ao engajamento profundo envolvendo a todos os atores que lhe são relevantes. Trata-se, desse modo, de investir numa proposta que não se renda aos valores de trocas tão fortemente demandados pela economia de mercado.

De acordo com Lück (2011, p. 54), “democracia e participação são dois termos inseparáveis à medida que um conceito remete ao outro”, isto é, uma gestão que se queira democrática demanda estabelecer na rotina escolar processos que garantam a efetiva participação, e, por participação, entende-se, aqui, numa perspectiva gramsciana, tal como defendida por Sales (2005), não simplesmente mobilizar pessoas, mas sim dar-lhes poder. Sem compartilhamento de poder não existe democracia, tampouco participação. Vive-se, como observado em muitas situações, em um teatro. Um

mero jogo de faz de contas. A participação deve ser por inteiro, e não em meias medidas ou de acordo com conveniências.

Também democracia não se estabelece por decreto. Nossas leis estão abarrotadas de textos normativos que falam de democracia e participação, sem, entretanto, fazerem com que efetivamente tais diretrizes se operacionalizem na prática. Isso se dá na sociedade em geral e também, lamentavelmente, em muitos espaços escolares. A democracia tem que ser vivenciada enquanto um valor e uma prática que orienta o conjunto dos processos pedagógicos, que passam pela rotina da gestão de pessoas à dinâmica da sala de aula (LÜCK, 2011).

Educar, como nos alerta Freire (2021), é um ato político, e, claro, também amoroso, que convida ao reconhecimento da dimensão sócio-histórica dos sujeitos envolvidos nesse processo. Convida a valorizar os conhecimentos prévios dos educandos, que não são vistos como tábulas rasas; convida a prestigiar o diálogo enquanto forma de comunicação e de encontro; convida a respeitar o tempo de cada um; e, ainda, convida a acolher as diferenças e singularidades que caracterizam os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Por todas essas possibilidades, qualidades e convites que a democracia adentra de forma inquestionável o projeto de uma educação que pretenda se afirmar afetiva. Digo que a democracia e seus vários atributos não caem do céu. Um Estado ou uma escola democráticos fazem parte de um processo lento e contínuo de aprendizagens, aperfeiçoamento e de muita boa vontade de todos os que lutam pela utopia de uma democracia plena. Não por acaso, Adorno (1995, p. 169) chama atenção para o fato de que “a democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular...”, ou seja, a construção da democracia passa por investir nas vontades, o que, em outras palavras, quer dizer, na nossa opinião, nas disposições afetivas de cada um. E, para isso, a educação é

fundamental, não apenas do intelecto, mas de todas as outras dimensões que constituem cada pessoa.

A democracia faz bem à saúde

Nada mais sensato do que reconhecer os benefícios, em várias dimensões da vida humana, de se usufruir de um contexto democrático. Isso vale não apenas para nações, mas também se aplica às famílias, às instituições públicas e privadas e, de modo particular, destacam-se os espaços voltados ao ensino-aprendizagem abrangendo desde a educação infantil ao ensino universitário, além de processos educativos livres.

O jornal O Globo trouxe interessante matéria citando o prestigiado periódico científico, *The Lancet*, ao referir achados de uma publicação desse periódico apresentando estudos que revelaram os impactos positivos da democracia no âmbito da saúde coletiva

Viver em uma democracia é melhor para a saúde, aponta estudo publicado nesta quarta-feira no prestigiado periódico médico-científico 'The Lancet'. O levantamento, que analisou dados de 170 países, verificou que os que fizeram a transição para regimes com eleições regulares livres e justas entre 1970 e 2015 experimentaram um maior aumento na expectativa de vida do que as nações que permaneceram em regimes ditatoriais ou autocráticos, além de uma queda mais acentuada nas mortes por diversas doenças e causas que seria esperada apenas pelo crescimento econômico no período.

Segundo os pesquisadores, as causas de morte que parecem ser mais reduzidas pela democracia são doenças do coração, tuberculose, acidentes de trânsito e outras chamadas doenças não comunicáveis, que incluem males crônicos como diabetes, problemas respiratórios e cânceres, responsáveis por mais de um quarto de todas as mortes ou incapacitação de

pessoas com menos de 70 anos em países de média e baixa rendas (O GLOBO, 2019).

Ouso inferir que democracia e liberdade fazem bem, não apenas no âmbito da saúde, na medida em que incentivam a participação, estimulam o engajamento participativo nas decisões, em que há transparência, na qual as pessoas se sentem prestigiadas, reconhecidas e valorizadas. Nas gestões democráticas, vários atores sociais se observam corresponsáveis por processos e por resultados. Democracia traz ainda a perspectiva de abertura ao encontro com o outro, que não é mera farsa, mas algo profundo e genuíno. Todas essas possibilidades resultam no aumento da autoestima. A identidade é diretamente fortalecida em cenários co-construídos.

Então, não é difícil deduzir que, de todos os benefícios de uma gestão acadêmica democrática e libertadora, está a emergência da alegria¹, que, por sua vez, liga-se ao aumento da potência de existir e de agir dos que se beneficiam desse modelo. Esses argumentos vão ao encontro da teoria dos afetos, de Espinosa, já discutida mais detalhadamente nas seções iniciais. Por conseguinte, é de bom alvitre que cada vez mais as instituições educadoras invistam em práticas e projetos que contemplem a prática e o aperfeiçoamento da dimensão da democracia escolar. Os resultados positivos não demorarão a ser colhidos, uma vez que se está a mexer com os afetos de modo a produzirem afecções potencializadoras.

Gestões autoritárias são adoecedoras

Infelizmente, apesar das evidências favoráveis à democracia escolar, o que se constata no dia a dia das administrações de boa parte dos equipamentos educativos, desde a educação infantil, atravessando o fundamental, o ensino médio e aportando, inclusive, no ensino superior, são práticas nada democráticas e, menos

¹ Alegria compreendida na perspectiva espinosana do afeto, que se observa quando da passagem de um estado de menor perfeição para um estado de maior perfeição (SPINOZA, 2018).

ainda, libertadoras. Os resultados desse tipo de experiência de base autoritária são bem conhecidos dos estudiosos da vida organizacional e também acadêmica: falta de motivação; baixo índice de adesão ao projeto defendido pela escola; dificuldades de aprendizagens; infreqüência; evasão; problemas de indisciplina; e ainda não seria errado associar a crises de ansiedades; violência dirigida a terceiros; violência ao patrimônio (depredações e vandalizações); e autoviolência. Já no lado do corpo docente, técnicos e gestores, crescem os diagnósticos de crises de ansiedades, depressão e a presença da síndrome de burnout².

Esses comportamentos adoecidos, decorrentes da falta de democracia, são agravados pela produção do sofrimento ético-político, tal como sugerido por Sawaia (2014), que traz como corolário o desenvolvimento de afetos tristes³, que, por sua vez, reduzem a potência de agir e de existir. É correto inferir que um número cada vez maior de estudantes, educadores e demais profissionais nos cenários educativos estejam passando por situações que se encaixam nas características aqui apresentadas.

Berndt (2018, p. 30), ao examinar o problema do estresse nos ambientes de trabalho, reconhece que são os trabalhadores submetidos às situações autoritárias, a processos de trabalho alienantes, por exemplo, quando não são ouvidos, nem respeitados, ou quando frequentemente são invisibilizados, ou ainda quando do contato sistemático com “pseudolideranças”, o que tem desencadeado em suas vidas processos de dor e de adoecimentos:

Quem mais sofre é aquele que tem menos poder. É aquele que se sente controlado e manipulado pelo chefe, que não consegue realizar suas próprias ideias, que se vê impotente diante de perdas mate-

2 Conhecida como a síndrome do esgotamento físico e psicológico, que decorre de vivências estressantes no ambiente de trabalho, em especial. Tem acometido um número cada vez maior de profissionais da área educacional.

3 A tristeza, por sua vez, configura-se exatamente na oposição da alegria, ou seja, a passagem de um estado de maior perfeição para um de menor perfeição (SPINOZA, 2018).

riais. Os causadores de estresse mais perigosos são situações que nós – real ou supostamente – não podemos influir.

Gestões escolares autoritárias tendem a agir de forma intempestiva e centralizada, não favorecendo a construção de vínculos e, o mais grave, obstaculizam o diálogo dentro da sala de aula e nas diversas instâncias que fazem parte da estrutura escolar. O monólogo e posturas autoritárias são predominantes. Esse cenário empobrece não somente a dimensão democrática, mas também a dimensão dos afetos, posto estimular a emergência de afetos despotencializadores.

Apenas lembrando: quando falo de afetos potencializadores, refiro-me a eventos ou situações que elevam a energia vital, a autoestima, a motivação, a alegria, o bem-estar, as disposições positivas em geral. Já os afetos despotencializadores vão na contramão dessas disposições, sempre na direção de uma diminuição da energia vital.

Falta de democracia = obscurantismo e barbárie

A democracia, de acordo com Adorno (1995, p. 155), “tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”. Para o filósofo, desbarbarizar segmentos expressivos da sociedade é um projeto inadiável para a educação, em particular, para uma educação que se proponha afetiva. Por barbárie, Adorno (1995) identifica o espírito de destruição⁴ que ganha força num mundo altamente tecnológico e hoje dominado pela cultura da distração produzida em larga escala pelas redes sociais.

A falta de democracia representa, posso assim afirmar sem receios, uma grande contradição, em particular, quando observada

4 Por espírito de destruição, se quer referir à ideologia que visa maximizar lucros em detrimento dos prejuízos e sofrimentos que isso venha a causar à natureza e aos seres humanos.

em espaços escolares, uma vez que a escola deveria ser um ambiente que trabalha contra o obscurantismo, e nada mais retrógrado do que práticas antidemocráticas, posto que, por evidência, e sabe-se que as evidências representam um fundamental sustentáculo da ciência moderna, as gestões democráticas obtêm melhores resultados qualitativos e de natureza sustentável do que as gestões que funcionam centralizadamente.

Não por acaso que, de acordo com Chiavenato (2020), grandes corporações capitalistas investem atualmente em modelos baseados no trabalho em equipe e no empoderamento dos seus colaboradores, por meio de estratégias de gestão inspiradas no toyotismo⁵ e volvismo⁶, em detrimento do modelo de administração largamente adotado no início da Revolução Industrial, que trabalhava na lógica taylorista⁷ e depois fordista⁸, ou, ainda, numa combinação de ambas. Muitos desses modelos de gestão adentraram ora mais, ora menos, no universo da escola.

Ninguém sozinho é mais importante ou melhor que o coletivo

Importante destacar que gestões democráticas incentivam e criam condições favoráveis à participação da comunidade escolar: estudantes, educadores, gestores, familiares e comunidade⁹. Participação não deve ser confundida com mobilização, que, em

5 Modelo de gestão criado no Japão pela fábrica de automóveis da Toyota, caracterizado em especial pela flexibilização da produção, das relações de trabalho e valorização dos recursos humanos.

6 Modelo de gestão do trabalho criado nas fábricas de automóveis Volvo, na Suécia, e que se caracteriza pelo trabalho em equipes e autonomia das mesmas.

7 O taylorismo se caracteriza pela divisão do trabalho entre alguém que pensa e outro que executa, e pela figura do gerente responsável por coordenar os processos de produção.

8 O fordismo compreende uma estratégia de gestão baseada na criação da linha de produção por Henry Ford. O ritmo da máquina ganha centralidade nesse modelo.

9 Quando se fala em comunidade é importante discriminar melhor o que se entende aqui por esse termo, para não correr o risco de se perder em uma abstração sociológica. Envolver a comunidade demanda mobilizar os equipamentos presentes no território onde a escola está inserida (unidades de saúde e seus trabalhadores; os Centros de Referências e Apoio Social – CRAS; Associações de moradores; Representantes de igrejas etc.).

várias situações, não passa de uma estratégia para criar a ilusão de democracia, quando, na realidade, é apenas “jogo de cena”. Participar implica tomar parte e, principalmente, empoderar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar (BRASIL, 2007; ASSUMPÇÃO, 2009).

Para Lück (2011, p. 121), à medida que se aumenta “o poder de decisão das pessoas, aumenta-se o poder de ação, de aprendizagem e de transformação das práticas e, portanto, o poder da educação”. Acrescento, ainda, que, como desdobramento desse aumento do “poder da educação”, está o crescimento da potência de agir e de existir, despertando, então, afetos alegres.

Uma escola centrada numa proposta democrática avança em direção ao projeto defendido por Gadotti (2010) de construção de uma escola cidadã. Essa, apoia-se em uma proposta pedagógica que torna a escola um espaço vivo e de vida; lugar de bons encontros; espaço de estímulo ao lúdico e à equidade, favorecendo a liberdade; e, em que a aprendizagem ampliada ganha centralidade em detrimento dos fatores burocráticos e hierárquicos que tentam controlar a vida acadêmica.

Acredito que o ideal de democracia escolar encontra eco na declaração do educador popular Carlos Rodrigues Brandão, que traduz numa frase essa visão afetiva de uma sociedade democrática, quando fala que “nenhum de nós é melhor do que todos nós” (BRANDÃO, 2002, p. 29).

Desse modo, uma educação e uma escola afetivas operam a favor da democracia e da liberdade, sendo espaços inclusivos que atuam no fortalecimento do diálogo mediante ações que promovem a equidade, a alteridade, a qualidade da aprendizagem, trazendo, enfim, mais sentidos e alegrias para todos os que participam dessa proposta autonomizadora, geradora de bons encontros e de afetos potencializadores.

Fazer uso de boas estratégias e ferramentas de gestão

As gestões modernas e que se colocam dentro de um espectro democrático têm, hoje em dia, à sua disposição, todo um valioso e rico arsenal de dispositivos e estratégias que ajudam no atingimento de bons resultados, mas sem que isso implique no comprometimento da qualidade de vida dos seus colaboradores. Não se trata de cumprir metas a qualquer custo. Muito ao contrário, essas ferramentas de gestão, quando utilizadas numa perspectiva dialógica e orgânica, podem, além de produzir resultados, gerar sentidos para toda a comunidade organizacional.

Dentre essas possíveis ferramentas e estratégias, destacam-se aqui o conselho gestor, os conselhos de classes, o projeto pedagógico, o planejamento participativo, as seleções e ascensões funcionais regidas por méritos, as avaliações de desempenho focadas na melhoria contínua, e não em punir e perseguir pessoas, além, claro, das estratégias de educação permanente e continuada do quadro de colaboradores, sintonizadas com as reais necessidades da instituição educadora e dos seus profissionais.

Compete à gestão promover e comprometer-se com valores que estejam alinhados não apenas com resultados imediatos que interessem à instituição, sejam eles materiais ou a conquista, por exemplo, de um bom desempenho nas avaliações a que é submetida, porém cuidar de valores que agreguem sentidos para toda a comunidade educativa. Valores que impliquem em desenvolvimento integral, reconhecimento, empoderamento e autonomia das pessoas.

Democracia + liberdade = a alegria

A educação ético-afetiva só é compatível em um ambiente de autêntico diálogo, de participação verdadeira e de relações simétricas. Qualquer solução que se coloque na contramão dessa tríade certamente não estará coerente com uma proposta comprometida com o desenvolvimento pleno do humano. A escola, portanto,

deve trabalhar no sentido de garantir um ambiente estimulador da democracia e, conseqüentemente, da liberdade.

Importante destacar que, quando se coloca a questão da liberdade, não está a se referir aos valores neoliberais, que traduzem liberdade enquanto possibilidade de se fazer o que se quer, ou ainda à clássica visão simplista do poder ir e vir de acordo com suas conveniências.

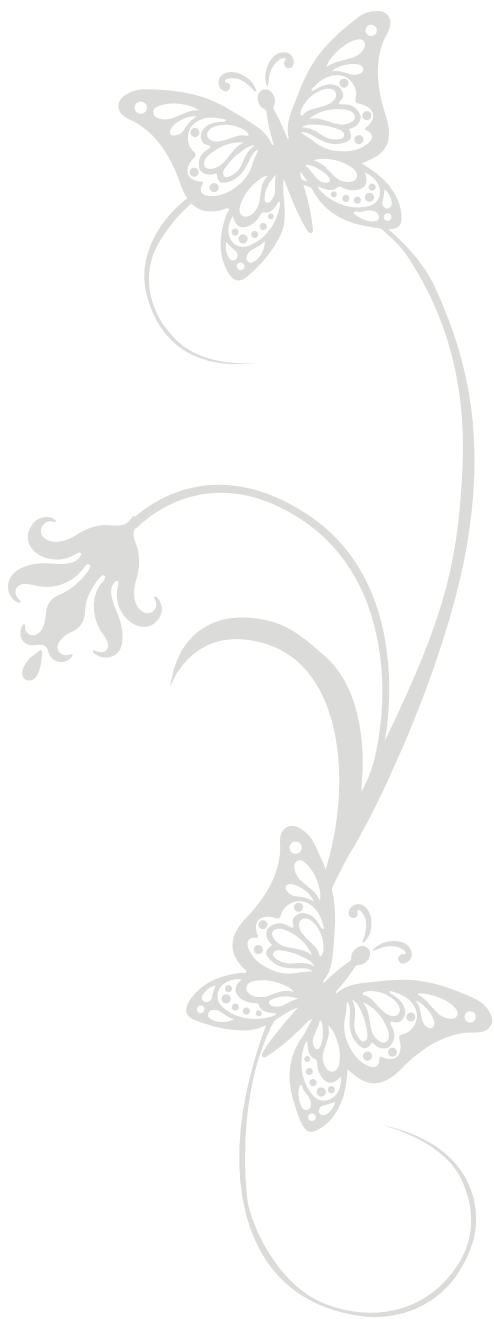
Tomamos de empréstimo a perspectiva espinosana de liberdade, que é entendida de modo bem distinto da proposta liberal. Livre é aquele que é capaz de reconhecer-se enquanto ser determinado, ou seja, submetido às leis gerais da natureza e aos determinantes sócio-históricos (SPINOZA, 2018). Então, somos tão mais livres quanto melhor conhecemos as condicionalidades a que estamos submetidos. Explica essa questão Thomass (2008, p. 77): “somos livres quando agimos com conhecimento de causa e escravos quando agimos na ignorância”.

Uma das atribuições da escola ético-afetiva é ajudar os estudantes a serem capazes de, por seus meios, reconhecerem os enredamentos históricos, sociais, políticos, econômicos, biológicos, entre outros, a que estão submetidos, para que consigam identificar e adotar ideias adequadas.

Outro desdobramento fundamental envolvendo essa discussão sobre democracia e liberdade é o reconhecimento da alegria enquanto medida da liberdade. O sentimento mobilizado para quem experiencia a democracia, a participação, é a alegria, traduzida por De Paula (2017, p. 227) como “[...] a expressão, na mente, daquilo que sentimos como aumento de nossa potência de agir e pensar, ou simplesmente de existir”.

Neste capítulo, tratou-se de algo fundamental, que é a questão das implicações para os afetos a partir do tipo de gestão adotada pela escola. Defendeu-se a tese de que escolas democráticas produzem afetos potencializadores, além de influenciarem a qualidade de vida e da saúde. Já na contramão, escolas autoritárias produzem afetos tristes e, frequentemente, algum tipo de fragilização das condições de saúde. Defendeu-se também a proposta de que a democracia escolar implica inclusão, solidariedade, participação, respeito às diferenças e, acima de tudo, empoderamento dos atores que habitam o dia a dia do ambiente acadêmico, além ainda de se recorrer ao uso de estratégias de gestão que potencializem a todos os que fazem parte da comunidade educativa.







Dimensão VI

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor dos bons encontros

Dimensão dialética e fenomenológica do encontro

Defender uma educação e uma escola afetivas implica, entre suas principais tarefas, a de se investir em uma pedagogia do encontro. Mas, efetivamente, o que se está a dizer por uma pedagogia do encontro? Pode parecer simples, entretanto, não o é. Posto que falar de uma pedagogia do encontro é algo inovador e que carrega uma radicalidade que, muitas vezes, as instituições de educação, não apenas elas, é verdade, preferem não adentrar nesse debate ou intento. Atribuo duas justificativas principais para tal fato, uma é por desconhecimento e a outra é por medo das implicações que advêm do investir numa pedagogia do encontro.

A palavra encontro é, sem dúvida, um vocábulo que carrega uma complexidade semântica pela qualidade dialética do termo. Encontro advém do latim, em que se observa a composição de duas preposições: em + contra. Crema (2018, p. 27) assim traduz a palavra encontro: “virtude do paradoxo: convergência e divergência. Trata-se do norte da integração e harmonia dos opostos, *coincidentia oppositorum*, um conceito formulado por Nicolau de Cusa”. Portanto, encontro, do ponto de vista da sua origem etimológica,

traz essa dupla possibilidade: de divergência e convergência, ação e reação. Compreende um evento que demanda reciprocidades. Guarda a palavra uma beleza e um mistério que só podem ser plenamente compreendidos por meio de uma dupla perspectiva, a dialética e a fenomenológica.

Disso decorre que, ao pensar no encontro, não se está a conceber uma simples soma de corpos quando da interação de duas ou mais pessoas. Não se trata também de uma mera confluência¹ na qual um sujeito se anula em prol do outro. O encontro é algo bem mais rico, do ponto de vista das existências humanas, ao criar possibilidades para a expressão plena do ser. Para Cardella (2017), o encontro é um acontecimento existencial. Daí falar, aqui, de uma pedagogia do encontro. Trata-se de algo que pode e deve ser aprendido, melhorado e refinado, a fim de se usufruir de todas as riquezas e belezas do encontro autêntico consigo, com o outro, com a natureza, com o mundo social e o cosmos.

O humano precisa do encontro para se humanizar

O humano se organiza, se viabiliza, se atualiza mediante o encontro em várias direções, desde uma perspectiva que leva rumo a si mesmo até as trajetórias que impulsionam ao encontro com os outros, o mundo social, natural, físico, cósmico e transcendente. Não há vida de verdade e significativa para quem adota um modo de existir isolado, encapsulado, ou, melhor dizendo, alienado de si e dos outros possíveis. Existir é fundamentalmente expressar-se de modo coerente e orgânico consigo e com os outros humanos e não humanos. Não à toa, a palavra existir deriva do latim *ex* (fora) e *sistere* (ser, mostrar-se), ou seja, existir é ser para fora, mover-se em direção ao mundo; resulta em um sair da “caverna”, um pere-

¹ Os *gestalts* terapeutas, ao problematizarem o fenômeno dos contatos, identificam algumas modalidades disfuncionais. Uma dessas é a do tipo confluyente, isto é, a pessoa não consegue se diferenciar da outra. Entra num estado de fusão com o outro, o que leva ao comprometimento da identidade em função de uma relação totalmente indiferenciada (JOYCE; SILLS, 2014).

grinar em direção ao fático, mas também em direção ao mistério (CARDOSO, 2013).

Já se afirmou no texto que o encontro inter-humano tem propriedades humanizadoras, daí sua relevância fundamental. Crema (2018, p. 27) vincula o encontro à dimensão do cuidado, de acordo com o qual “todo cuidado emana do encontro”. Ora, o cuidado é uma categoria extremamente relevante em uma sociedade caracterizada pelo descuido (TIRIBA, 2018). O cuidado² é descrito ricamente por Boff (2000, p. 33) como uma atitude em relação ao outro de “ocupação, preocupação, de responsabilização e de desenvolvimento afetivo com o outro”.

É possível enriquecer a discussão sobre o encontro trazendo a visão do filósofo Martin Buber quando da sua proposição da relação Eu-Isso e Eu-Tu. Na sociedade capitalista, não apenas nela, mas nela se tem a radicalização da tendência denunciada pelo filósofo de se objetificar as relações, ou seja, tratar o outro como coisa (Eu-Isso). O grande desafio é acolher o outro enquanto um Tu, ou seja, um ser dotado de dignidades e mistérios que precisa ser respeitado e honrado (BUBER, 2011).

Pode-se ainda aprofundar essa experiência do encontro a partir das contribuições do psicólogo humanista e fundador da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), Carl Rogers, para o qual o verdadeiro encontro implica no desenvolvimento de uma relação autêntica que se viabiliza a partir do desenvolvimento dessas três atitudes: da aceitação positiva incondicional do outro, da compreensão empática e da congruência (ROGERS, 2014).

Já que se está no campo da educação, entendo ser por demais importante adicionar a relevante contribuição do educador do encontro, Paulo Freire. Para Freire, é somente por meio do encontro autêntico, profundo e libertador com o outro que o ser humano

2 A seção seguinte será dedicada especificamente para discutir o cuidado e a compaixão enquanto categorias que trabalham fortalecendo os afetos.

tem a possibilidade de realizar sua vocação ontológica de ser mais. Sozinho, o ser humano reforça inexoravelmente sua incompletude. Apenas mediante os bons encontros com os muitos outros possíveis e necessários, contextualizadamente, é que se criam a possibilidade de abertura e realização do plenamente humano (FREIRE, 2021).

Não há afetos sem encontros

Disso, tratam os afetos (vivência de bons encontros: consigo, com o outro e com o todo maior), e a educação é parte fundamental na facilitação e potencialização de boas experiências afetivas. Bons encontros são aqueles que elevam a potência de existir e agir mediante o contato saudável, alegre, dialógico e humanizante, contemplando o encontro consigo e com os muitos outros possíveis. Já se criticou aqui o risco de uma vida solipsista, atomizada, fragmentada na medida em que esta não é verdadeiramente significada pelo encontro. Uma vida precária de encontros é uma vida afetivamente empobrecida, limitada.

A escola tem, por demais, um papel determinante, devendo favorecer o estabelecimento de bons encontros: entre a escola e toda a comunidade escolar, entre docentes e discentes e entre discentes e discentes. A riqueza desses encontros dependerá da qualidade do diálogo e da abertura que se viabiliza no espaço escolar. Estratégias que promovam o diálogo e políticas de equidade e de valorização da diversidade são formas de se trabalhar a favor de aumentar a qualidade dos encontros.

Estimulando os bons encontros

Os bons encontros devem ser cuidados nos diversos momentos de formação, os quais cabe à escola proporcionar da melhor maneira possível. Formação compreendida não meramente como ato de instruir o estudante, mas uma prática de ajudá-lo, de acordo

com Demo (2012), a construir e reconstruir aprendizagens³ – não apenas as intelectivas – mediadas socialmente. Por isso a crítica pertinente, daqueles que militam por uma reforma educacional que reveja conceitos, métodos e currículos, contra a educação bancária dominada por um currículo totalmente informacional.

Nessa perspectiva, contemporaneamente, observa-se o crescente interesse por teorias e metodologias que favoreçam a emergência dos bons encontros. A proposta das metodologias ativas⁴, por exemplo, vem ajudar a complementar, em parte, essa histórica defasagem verificada nos currículos, em termos de viabilizarem que os espaços educativos estimulem bons encontros envolvendo os diferentes atores participantes dos processos de ensino-aprendizagem, a partir de uma proposta que compreende os educandos como sujeitos, respeitando diferenças, cuidando da equidade, estimulando a liberdade, semeando uma cultura da diversidade e da tolerância (PAIVA *et al.*, 2016).

É verdade que não basta utilizar determinadas dinâmicas para animar o processo da aula e assim se ter equacionado a questão. Isso é incorrer em um outro tipo de erro. Sabe-se que há, hoje, um modismo em relação às metodologias ativas. Essas têm sido midiaticizadas e apresentadas com caráter de panaceia. Por isso, não raro se constata usos mecânicos e não portadores de sentidos para a comunidade escolar. Os usos estão mais alinhados a atenderem a uma demanda social, diga-se, de mercado, do marketing escolar, do que efetivamente proporcionarem um ambiente dinâmico.

3 A dimensão IV, da Parte 2 deste livro, tratou especificamente do que se está a entender por aprendizagens, no plural mesmo. Essas não estão reduzidas aos conteúdos que são trabalhados pelos esforços da escola e educadores em alfabetizarem/letrarem, mas dizem respeito também ao desenvolvimento do ser humano integralmente. Aprender é libertar, promover movimentos de encontro consigo, com o outro, com o mundo, de um modo sensível e profundo.

4 Por metodologias ativas se está a referir a uma proposta que mobiliza o protagonismo do educando ao mesmo tempo que busca ofertar um ensino que faça sentido, valorize os conhecimentos prévios e promova o diálogo entre o corpo discente e docente. Importante diferenciar de algumas estratégias que buscam apenas dinamizar a sala de aula com jogos e outras propostas no campo do lúdico.

mico, significativo e afetivamente estimulante para o conjunto dos aprendizes (CARVALHO; ANDRADE NETO, 2019).

Espera-se que, ao se optar por essas estratégias, se esteja a favorecer o diálogo, a valorizar a inclusão, o reconhecimento das alteridades, a importância da ludicidade, da autenticidade e, claro, de conteúdos contextualizados e ricos em sentidos. Esses elementos compõem condições norteadoras de metodologias ativas que favoreçam a ocorrência regular dos bons encontros. O contrário irá trabalhar na direção da produção de maus encontros, que, como já dito aqui, comprometem a expressão do humano e de afetos potencializadores.

Bons encontros são responsáveis por induzirem afetos potencializadores, disso decorre que a escola deve ter abertura para criar o máximo de situações que oportunizem esse tipo de situação. Na sala de aula, o encontro com os conteúdos deve ser gerenciado para que seja um momento de descoberta e de aprendizagens significativas e não momentos de tensão e tédio. Nos tempos destinados à recreação, que sejam vividos com alegria e não mais um momento para extravasar, a qualquer preço, as energias reprimidas. Os bons encontros emergem principalmente na simplicidade e nos tempos favoráveis ao ócio criativo. Esse último, entendo como um tempo bom destinado ao descanso, ao lazer, trabalho e estudo (DE MASI, 2001).

Os bons encontros precisam de bons contatos

Os bons encontros se viabilizam por intermédio dos contatos, não qualquer contato, mas os carregados de qualidades. Essas, por sua vez, pressupõem profundidade e intensidade. Verifica-se que, recorrentemente, as pessoas evitam ou não foram devidamente preparadas para estabelecerem bons contatos. No geral, constata-se contatos precários, superficiais, fugidios. Isso reflete um sintoma social do medo de se permitir entregar-se a si, ao outro e à totalidade. Há um medo de perder o controle.

Os bons contatos se caracterizam pela capacidade das pessoas de se presentificarem. Geralmente, nunca estamos (inteiros) onde estamos (fisicamente). Parece uma frase sem sentido, entretanto, se paramos para refletir, logo percebemos que se trata de uma realidade recorrente. Por exemplo, quando estamos a comer, não nos concentramos nesse ato de comer, pensamos em mil outras coisas que precisamos fazer. Estamos a assistir televisão e, mais certo ainda, a surfar nas redes sociais enquanto ingerimos nossos alimentos. Portanto, não estamos, ao comer, onde deveríamos estar, centrados e saboreando cada garfada.

Outras importantes qualidades necessárias à viabilização dos bons contatos e que hão de garantir os bons encontros são: concentração (estar focado no encontro), aceitação (acolher o outro como outro distinto que o é de mim), abertura ao outro e entrega ao outro.

O contato acontece sempre numa fronteira que não é física, mas principalmente psicológica. Faz-se importante entender que o contato demanda flexibilidade nessa fronteira relacional, pois, se há rigidez, isso compromete a viabilidade de encontrar o outro verdadeiramente. Os bons contatos permitem os bons encontros, que, por sua vez, a depender de suas qualidades, revelam-se enquanto oportunidade de aprendizagem, crescimento e cura (JOYCE; SILLS, 2016).

Encontros como oportunidades de compartilhamentos

Desde tempos remotos, que remetem aos nossos ancestrais, os seres humanos devem seu sucesso evolutivo ao desenvolvimento da capacidade de compartilhar. O sucesso, na escala evolutiva, não consistiria, de acordo com Murthy (2022, p. 49), “[...] por causa de alguma vantagem física, como tamanho, força ou velocidade, mas por sua capacidade de se conectar em grupos sociais. Nós trocamos ideias. Compartilhamos informações e emoções”. O autor dei-

xa bem claro que essa importante característica, ao se consolidar, proveu à espécie humana algo que nenhum outro animal possuía, qual seja? A capacidade de compartilhar símbolos, objetos, aprendizagens e afetos.

A capacidade de compartilhar ideias, emoções e objetos trouxe algo sem precedentes na história humana, e essa habilidade e necessidade se mantêm presentes até os dias de hoje. O compartilhar favorece o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, ao passo que nos ajuda na experiência de uma vida mais rica em sentidos. Para Murthy (2022, p. 51):

Compartilhamos histórias, sentimentos, memórias e preocupações. É por isso que o nosso corpo relaxa e o espírito se eleva quando nos conectamos via uma amizade genuína e amor. Os relacionamentos pessoais fortes não só acrescentam alegria à nossa vida como têm efeitos positivos sobre a saúde, o humor e o desempenho.

Portanto, a vivência do compartilhar está na base dos bons encontros; sem abertura para a prática do compartilhamento não conseguiremos estabelecer bons encontros. Em algum momento de nossa história, as relações dos nossos antepassados precisaram superar medos, desconfianças e apoiar-se na confiança um no outro enquanto condição de sobrevivência.

A escola comprometida com uma pedagogia do encontro estimula situações no seu dia a dia que favoreçam o compartilhamento de histórias e projetos de vida, de memórias, de afetos, de conhecimentos e de práticas sociais.

Os muitos encontros possíveis

Os bons encontros não se limitam ao contato profundo e sensível com outras pessoas. Claro que o encontro inter-humano é

um evento de máxima relevância quando se pensa na categoria dos encontros. Entretanto, chamo atenção para que se ampliem os olhares quanto às possibilidades de se fomentar na escola bons encontros.

Em primeiro lugar, como já indicado, tem-se o encontro consigo, que pode ser estimulado por meio de práticas de relaxamento, meditação e autorreflexão, pequenas caminhadas solitárias, por exemplo. O encontro com os outros pode ser testemunhado nas rodas de conversas, no respeito à diversidade, no acolhimento da alteridade, no diálogo autêntico e sempre que se investe em relações do tipo Eu-Tu. No caso do encontro com a natureza, esse é estimulado em momentos de contato com a terra, a água, o sol, a chuva, o ar, os odores, as plantas e animais. Há ainda a necessidade de se fomentar o encontro com o social, que ocorre quando de visitas à comunidade que circunda a escola ou em jornadas que se propõem a desbravar um pouco mais o mundo social com suas belezas e contradições.

Apesar de se trabalhar deliberadamente a favor dos bons encontros, nada impede que, no meio do caminho, ocorram certos desencontros que não necessariamente adentram na categoria dos maus encontros. Pode ser até que, da situação de desencontro, evolua-se para um novo modo de encontro antes não visualizado e que seja altamente benéfico para o crescimento e aprendizagem.

Os bons encontros enquanto antídoto à epidemia da solidão

O ser humano é naturalmente um ser social. Nada melhor define o ser humano quanto o imperativo de carecer de outros humanos para ser um humano. Vários pesquisadores já diagnosticaram que o mundo moderno tem produzido em escala industrial uma epidemia de solidão. Portanto, uma educação afetiva investe em promover encontros que favoreçam a superação dos isolamentos

que trazem tristezas, adoecimentos e, o mais grave, agem contra o próprio fundamento do humano.

A solidão está na raiz de muitos males que afligem pessoas e comunidades inteiras. É um grande paradoxo que, no mundo das redes sociais, se observe o fenômeno da solidão em massa (DESMURGET, 2021). Isso tem a ver com o fato de que não basta estarmos rodeados de pessoas para não nos sentirmos sós. De acordo com Neff (2017, p. 69), “a solidão decorre do sentimento de que não pertencemos ou não estamos na presença entre iguais”. Um pouco mais à frente, a mesma autora acrescenta (p. 69): “a solidão vem desse sentimento de desconexão dos outros, mesmo que estejam apenas algumas polegadas de distância”.

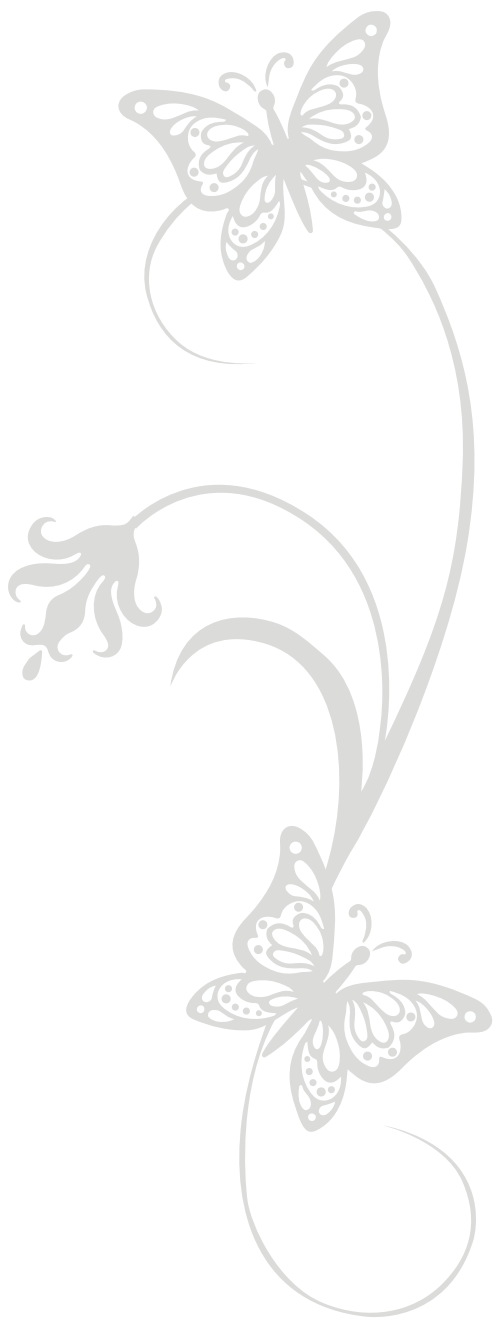
A escola não deve se furtar em trazer à sua agenda pedagógica o fomento dos bons encontros enquanto projeto de promoção do humano. Reconhecer, como sugere Hycner e Jacobs (1997, p. 15), que “cada um de nós, secreta e desesperadamente, anseia por ser ‘encontrado’”. Para esses autores, “Somos inextricavelmente entrelaçados. Nossa validação pelo outro traz valor a nós mesmos” (p. 15).

Os bons encontros têm propriedades curativas. Nos tornamos melhores e mais saudáveis quando desfrutamos de encontros autênticos. Pesquisas revelam de forma irrefutável que a falta de contatos aumenta as chances de adoecimentos tanto os de ordem física quanto os psíquicos (HYCNER; JACOBS, 1997; NEFF, 2017; BERNDT, 2018).

Vimos nesta seção que a vida acadêmica é feita de encontros com pessoas, ideias e o ambiente, que podem ser bons ou maus. Os primeiros, geram afetos potencializadores. Já os segundos, produzem alienação, sofrimento e tristeza. A escola tem a oportuni-

dade de intencionalmente trabalhar a favor de criar ao máximo situações favoráveis à ocorrência dos bons encontros. Isso pode acontecer quando se investe em propostas pedagógicas que colocam as pessoas como prioridade, quando se oferta um currículo contextualizado e focado em aprendizagens significativas, e também quando a instituição está atenta a toda a ambiência e estética disponibilizadas. Os bons encontros emergem ainda do cuidado que a escola tem em estabelecer relações éticas, de valorizar a diversidade, a liberdade, estimulando ainda a tolerância, o diálogo e práticas inclusivas. Encontros estão no fundamento de nossa humanidade.







Dimensão VII

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor do cuidado e da compaixão

A forma dos afetos constrói o mundo e a nós mesmos

Os afetos, como já antecipado em vários momentos deste livro, expressam algo bem mais sofisticado, não redutível aos sentimentos e às emoções, apesar desses tomarem parte nos afetos. Quando me refiro aos afetos, destaco, falo sobre os modos de vida, os vínculos sociais, as relações com o mundo material, as políticas públicas, os valores, enfim, a vida humana em geral com seus múltiplos enredamentos e suas repercussões sobre o sujeito e, ainda, acerca das constatações de que tais entrelaçamentos produzem afecções¹, isto é, determinam os afetos (disposições) potencializando ou despotencializando a forma de agir e existir dos seres humanos. Portanto, comungo com Boff (2009, p. 16), ao afirmar que: “construímos o mundo e nós mesmos a partir de laços afetivos”.

Uma importante possibilidade de promover favoravelmente ou desfavoravelmente os afetos, no contexto educativo, estará presente no modo como o cuidado e a compaixão serão considerados nas

¹ Afecção o que modifica, determina, interfere na condição de algo. Quando dois corpos se relacionam ambos produzem afecções sobre o outro.

escolas e noutros espaços educativos. Se há cuidado ou descuido? Se há compaixão ou falta de compaixão? Será sobre essas questões importantíssimas que passarei a discutir. Cuidado e compaixão dizem respeito a afetos que superam o que normalmente se considera socialmente de bom tom: ser simpático e/ou empático.

Um mundo distópico

Bauman (2001), um dos mais importantes pensadores dos séculos XX e XXI, apresenta o conceito de “mundo líquido” para significar a presença, na sociedade contemporânea, do paradigma do líquido. Esse, em oposição ao sólido. Líquido é o que escorre, que transborda, que vaza; enquanto o sólido é o durável, que tem forma regular, constante e consistente. O sólido estaria sendo suplantado pelo líquido. O mundo líquido impõe o descartável, o efêmero, a obsolescência programada das coisas, das relações interpessoais e até dos próprios seres vivos. Nada escapa a esse estilo que imprime essa condição de precarização e volatilidade de tudo e de todos. O próprio amor passa a ser de amores líquidos dada a sua banalização e os modos cada vez mais passageiros das pessoas se relacionarem. Segundo Bauman (2004, p. 59), as pessoas amadas se tornam “objetos de consumo que servem às necessidades, desejos ou impulsos do consumidor”.

As distopias observadas no mundo líquido não surgiram de uma hora para a outra, fazem parte de algo maior, que Acosta (2016) denomina de crise civilizacional, e Boff (2009), de crise de valores. Essa crise é anterior ao próprio capitalismo, destarte, é verdade, ter suas propriedades intensificadas como consequência da lógica fria do mercado. Para Acosta (2016), a crise civilizacional, por ele denunciada, tem suas raízes na questão presente em muitas épocas e sistemas econômicos, como o antropocentrismo, o patriarcado e o modelo extrativista.

O conjunto dessas condições sociais e econômicas gera um grande mal-estar civilizacional e, mais ainda, muito sofrimento para boa parte da humanidade, que se encontra excluída e obrigada a viver uma vida miserável decorrente da pobreza, das iniquidades e da falta de oportunidades. Milhões de pessoas em todo o mundo, em particular, crianças e mulheres, não têm acesso à alimentação adequada ou à educação, trabalho, moradia, saneamento e segurança de qualidade. O que lhes sobra é uma vida indigna, marcada pelo sofrimento (SEN, 2010; SAWAIA, 2014).

Cultura do cuidado e da compaixão

Para resistir à sociedade do descuido, que tem suas bases fincadas na crise civilizacional e no capitalismo, a educação oferece alguns bons paliativos e, também, possibilidades de superação, na medida em que se aprofunde a experiência educativa aderida a um projeto ético de sociedade. Então, a escola pode, sim, trabalhar disseminando a cultura do cuidado e da compaixão enquanto posturas éticas pró-vida que neutralizam as toxidades e desventuras da crise civilizacional e do capitalismo.

O cuidado é concebido como uma forma especial de o ser humano se relacionar consigo e com tudo o que está em seu entorno. Para Boff (2012, p. 21-22), “representa uma relação amorosa, respeitosa e não agressiva para com a realidade e, por isso, não destrutiva”. O mesmo autor ainda detalha mais dados sobre o cuidado: “[...] pressupõe que os seres humanos são parte da natureza e membros da comunidade biótica e cósmica com a responsabilidade de protegê-la, regenerá-la e dela cuidar” (p. 22).

O cuidado vem do termo latino *cura*, que dará origem a palavras como coração, cordial e, também, curar. Pois o cuidado, além da dimensão amorosa, produz o benefício da cura. Relações de cuidado consigo, com os outros e com a natureza têm propriedades terapêuticas. Ter uma atitude cuidadora, dedicar-se e preocupar-se

com o outro e apoiar esse outro, são modos de cuidado. O outro, aqui, não necessariamente está restrito ao ser humano, mas refere-se também ao planeta Terra e à vida em geral (animais, plantas, rios, mares, o ar...). Cuidado traz, além da dimensão da amorosidade nas relações, o desafio de uma prática comprometida com a ecologia profunda e com a espiritualidade. Essa, entendida para além do mero aspecto religioso restrito às práticas prescritas por lideranças e também, lamentavelmente, pseudolideranças religiosas (BOFF, 2009, 2011, 2012).

Criticando a centralidade que o trabalho e o dinheiro adquirem nos dias de hoje, Boff (2009, p. 16) declara que: “não habitamos o mundo somente através do trabalho, mas fundamentalmente através do cuidado e da amorosidade. É aqui que aparece o humano do ser humano”. Indica, então, a emergência de uma ética do cuidado que prioriza a vida em detrimento do lucro, do desempenho, da técnica. É sobre essa ética do cuidado que as escolas comprometidas com os afetos devem se dedicar. Não basta o letramento, é preciso inspirar os alunos a sentirem-se parte e responsáveis uns pelos outros, pela natureza e pela vida em geral. Capra (2013) defende investir radicalmente em uma alfabetização ecológica como forma de instituir um novo modo de relacionamento homem-natureza.

Educar para a compaixão

Outra importante estratégia que se coloca aqui por meio de um prisma pedagógico é o tema da compaixão. Com derivação do latim, *compassio*, significando, junto à palavra “sofrer”, isto é, sofrer com alguém (ORIGEM DA PALAVRA, 2022). Não se trata de aderir ao sofrimento, mas sim sensibilizar-se diante dessa questão. Vivenciar uma atitude compassiva é disponibilizar-se a ajudar o(s) outro(s) a se libertar(em) do(s) sofrimento(s) (DALAI LAMA, 2015).

Compaixão é, portanto, entendida como a abertura para ajudar a aliviar o sofrimento do outro. Martí, Garcia-Campayo e Demarzo

(2018, p. 42) trazem uma proposta que ajuda a compreender melhor o conceito dessa complexa e bela palavra:

O conceito de compaixão pode ser vivido em três aspectos ou componentes diferentes: 1) uma vertente afetiva (o sentimento de preocupação); 2) um aspecto cognitivo (a capacidade de perceber o sofrimento do outro); 3) um componente motivacional (o desejo de aliviar tal sofrimento).

As escolas podem e devem trabalhar a compaixão em seus currículos, com propósitos de disseminarem uma educação e uma cultura comprometidas com o afetivo e não apenas limitada ao aspecto cognitivo. Um currículo que contempla a questão da compaixão ajuda os que se beneficiam dessa reflexão ativa a lidarem com um mundo caótico e injusto, a partir do estímulo às práticas compassivas.

Lamentavelmente, vive-se em um mundo carente de seres humanos compassivos, não por limitação dos humanos, mas por imposição de uma racionalidade que tende a priorizar a técnica e o distanciamento emocional em prol do consumo e da acumulação de bens materiais. O resultado é a produção, em geral, de sujeitos incapazes de se comprometer com a ajuda a outros seres humanos e demais seres vivos. Essa presença ou ausência da compaixão tem também a ver com a qualidade da inteligência afetiva que precisa ser desenvolvida, e não apenas a inteligência lógica.

Inovando nessa discussão, Boff (2009, p. 15) traz o conceito de uma inteligência do coração, que chama de inteligência cordial. Essa, não se confunde com a inteligência analítica, e vai além da chamada inteligência emocional na medida em que convoca o ser humano a conectar-se, agir e sonhar:

Não bastam a ciência e a técnica por indispensáveis que sejam, fruto da razão intelectual e instrumental-analítica; precisamos igualmente da inteligência

emocional e, com mais intensidade, da inteligência cordial, pois é ela que nos faz sentir parte de um todo maior, que nos dá percepção de nossa conexão com os demais seres, nos impulsiona com coragem para as mudanças necessárias e suscita em nós a imaginação para visões e sonhos carregados de promessas.

A inteligência cordial, do meu ponto de vista, dialoga ricamente com as categorias aqui examinadas do cuidado e da compaixão.

O cuidado e a compaixão para consigo

Importante chamar atenção para o fato de que mesmo profissionais da saúde treinados para ajudar a aliviar o sofrimento de outros acabam, em algumas situações, geralmente quando expostos a muito estresse, vivenciando o que Neff (2017) denomina de fadiga de compaixão. Depreende-se que a compaixão e o cuidado precisam ser permanentemente estimulados e cuidados, sob pena de se fragilizarem.

Outro aspecto fundamental é que, nos dias de hoje, todos são muito cobrados em termos de resultados e, via de regra, essa demanda excessiva de desempenho tende a gerar cansaço e sofrimento tanto nos profissionais de educação quanto nos educandos, posto que tais exigências minam as emoções e a saúde (HAN, 2017). Esse cenário de prontidão permanente faz brotar algumas patologias, e Berndt (2018, p. 18) chama atenção para que a consequência de se estar voltado “ao desempenho máximo no trabalho, segue muitas vezes o burnout, a Síndrome do Fósforo Queimado”. Essa síndrome é também conhecida como a síndrome do esgotamento, por trazer essa sensação de cansaço e impotência aguda naqueles que sofrem dessa patologia, via de regra, relacionada ao trabalho.

Então, considero fundamental e necessário investir em autocuidado e numa atitude de autocompaixão. Não é suficiente cuidar e ser compassivo com os outros, há de se ser, também, consigo. É

preciso desenvolver gentilezas e generosidades para consigo mesmo, a fim de poder sê-lo com os outros. Ser mais tolerante consigo e criar tempos e espaços para si mesmo e as coisas significativas para si. Sobre isso, Berndt (2018, p. 23) traz a seguinte sugestão:

Alguns dias de liberdade podem funcionar como uma válvula para aliviar a pressão. Podem ajudar a devolver equilíbrio ao ser humano, podem devolver o fôlego à alma para enfrentar a loucura diária. Muitos médicos chamam isso de prevenção psíquica – prevenir em vez de esperar até o paciente desesperado sofrer um colapso.

Uma educação afetiva deve considerar e investir em processos que promovam o cuidado e o autocuidado ético-afetivo como estratégias para favorecer o bem-estar, até que melhores resultados advenham a partir desse tipo de filosofia.

Uma vida com sentido

Destaco também, a partir das contribuições do filósofo, psicólogo e terapeuta, Viktor Frankl (1905-1997), fundador da logoterapia, que uma vida vivida apenas centrada em si mesmo, sem abrir-se ao outro, é uma vida geralmente destituída de sentidos. Há vários estudos que revelam que levar uma existência de forma isolada, desconectada do social e descomprometida com o bem-estar dos outros tende a produzir adoecimentos. A cultura do cuidado e da compaixão é, na minha opinião, um importante antídoto para esse tipo de situação. Portanto, quando a escola promove o desenvolvimento dessa proposta de trabalhar o cuidado e a compaixão, está ajudando a despertar, desde tenra idade, uma existência enriquecida de sentidos.

Corroborando esse pensamento, Aquino (2015, p. 15) afirma que “uma educação para uma humanidade melhor apenas seria possí-

vel na medida em que a escola pudesse incluir a questão dos sentidos da vida e dos valores...”. Aquino propõe, então, a implementação de uma logoeeducação, ou seja, uma educação dos sentidos. Reforça essa pretensão ao declarar: “uma genuína educação para os valores necessita acompanhar o jovem na sua busca de sentido com o mundo e as ideias” (2015, p. 23).

Neste capítulo, tivemos a preocupação de apresentar ao leitor estas duas atitudes humanizadoras, o cuidado e a compaixão, buscando articular o desenvolvimento da cultura do cuidado e da compaixão com o contexto escolar, e, pretendendo ainda, despertar para o quanto essas atitudes são promotoras de afetos potencializadores, em termos de mexer de uma forma significativa com os bons afetos, na medida em que ser um indivíduo compassivo ao longo do ciclo de vida favorece a inteligência cordial, os bons encontros e a alegria, agregando sentidos para a existência dessa pessoa.





Dimensão VIII

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor do lúdico¹

Humanamente brincante

É sobre o lúdico ou o brincar que passarei a tratar ao longo deste tópico. Deixo bem claro, logo de partida, que o lúdico não é algo desimportante, acessório ou acidental. Trata-se, sim, de um componente fundamental para o pleno processo de desenvolvimento do ser humano e de sua humanização. Em todos os tempos e lugares se têm registros sobre essa importante atividade. A título de reparação, cabe destacar que o lúdico não é uma ação exclusiva dos seres humanos. Observam-se comportamentos brincantes em muitas espécies animais. Uma vida não brincada é, com certeza, uma vida destituída de sentidos, no melhor dos prognósticos. Mas, então, por qual motivo se observa que, ano após ano, o brincar vem tendo seu espaço reduzido nas escolas de uma forma geral?

¹ A primeira parte deste tópico será desenvolvida na perspectiva de um ensaio em que o autor se permite “viajar” em suas próprias especulações teóricas. Na maior parte do texto, tomo como semelhantes as palavras lúdico e brincar.

O medo do lúdico

Infelizmente, quando se examina o brincar através da linha do tempo, constata-se que, historicamente, essa inexorável condição humana sofreu muitas interdições e incompreensões. Tal situação produziu um certo medo ou ojerizas ao fenômeno do lúdico.

No passado, o brincar estava associado a um comportamento irracional, desprovido de uma lógica que o justificasse; e aí, como desdobramento, passou a ser tratado enquanto algo irrelevante que lançava o brincante perigosamente numa condição de “menos humano”. Logo em seguida, por conta, agora, de uma visão religiosa, que a tudo buscava controlar submetendo pessoas aos rigores puritanos de uma métrica teocrática, o brincar passou a ser reprimido por estar associado à alegria, ao prazer e, exatamente por isso, não deveria ser encarado como algo aceitável aos olhos dos teólogos de plantão. O lúdico era visto como pecado e, por isso, devia ser punido e evitado. Mais recentemente, o brincar, na medida em que estará associado à liberdade, à criação, à imaginação, à alegria, sofrerá novas interdições pelo sistema capitalista, que, em sua lógica calcada na exploração do meio ambiente, da alienação do trabalho e no consumo desmedido, percebe a ludicidade como algo “ameaçador” ao bom funcionamento desse sistema.

Verifica-se que o mais importante e necessário, portanto, para o capitalismo, será a produção de autômatos, isto é, seres disciplinados e comprometidos com a produtividade tão cara a este sistema. Definitivamente, brincar não estará no horizonte dos senhores das fábricas e dos bancos.

Contribuições epicuristas: os jardins

A educação do passado e a de hoje sempre estiveram, em grande parte, sintonizadas com a tradição filosófica clássica, que influenciou sobremaneira a visão de mundo ocidental, reverberando

em várias dimensões da vida humana – de forma especial, o pensamento pedagógico.

O brincar tem suas origens pedagógicas na escola epicurista, à época denominada de “os jardins (*kepós*) de Epicuro”. Não por acaso, durante muitos anos, a educação infantil foi denominada de jardins, que antecedia o período escolar destinado à alfabetização. A escola epicurista se apoiava na proposta de uma vida comunitária, baseada na simplicidade, na amizade e no amor à filosofia. Muitos estudiosos e biógrafos de Epicuro o chamavam de filósofo da alegria, semelhante adjetivação também atribuída a Espinosa. Certamente não se trata de uma mera coincidência.

Verifica-se, no contexto educacional moderno, que o modelo de organização dos sistemas escolares acolherá gentilmente a proposta do brincar, mas não sem ressalvas, sem impor certos limites. Entretanto, quando da atualização dessa proposta epicurista para o mundo contemporâneo, essa inédita experiência, originária da Grécia antiga, ficará restrita à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental I.

Observa-se que, à proporção que o aluno progride nas séries seguintes ao fundamental I e II, no ensino médio e no ensino superior prevalecerão as contribuições da academia de Platão e a do Liceu de Aristóteles. Essas duas últimas se caracterizavam pela centralidade da racionalidade, da primazia dos conteúdos, da disciplina e da autoridade do mestre (professor). O lúdico não mais desfrutará do status que gozava na antiga proposta pedagógica epicurista, ao contrário, o brincar será cada vez mais desestimulado, banido e, quando de sua ocorrência, tratado como indisciplina ou visto como comportamentos imaturos.

Apenas modernamente se reeditará a proposta dos jardins, mas agora limitada aos anos iniciais da primeira infância. Foi Friedrich Froebel quem inaugurou, na Alemanha, essa versão limitada da escola epicurista (RESNICK, 2020).

Contribuições afetivas do brincar

O leitor deve estar se questionando sobre o sentido desta “viagem”. Por que não se ancora logo no ponto central, que seria o papel do brincar e sua relação com uma escola e uma educação afetivas? Mas é exatamente aí que reside o foco dessa questão. Trago aqui a tese de que o principal afeto mobilizado no ato de brincar, nas experiências lúdicas, seja a alegria. Ora, e em acordo com o pensamento espinosano, o que é a alegria? Seria, na visão de Espinosa, a “passagem de um estado de menor perfeição para um de maior perfeição” (SPINOSA, 2018, p. 141). Depreende-se que o brincar tem propriedades promotoras de desenvolvimento, de potencialização do existir do sujeito brincante, à medida que essa ação promove o seu desenvolvimento.

O histórico de repressão e de negação do lúdico, como discutido anteriormente, tem a ver exatamente com os afetos ativados pelo lúdico: alegria, prazer, felicidade, encontro com o outro e consigo, motivação, fortalecimento de si, liberdade. Brincar é libertador e restaurador. Pessoas agrilhoadas, passivas, dependentes, escravizadas, não conseguem radicalizar a experiência restauradora e libertadora do lúdico. Os dominadores que desejam sempre se perpetuar no poder tentam, na medida do possível, excluir os afetos empoderadores enquanto mecanismo de controle. Afetos potencializadores favorecem a liberdade, a autonomização e emancipação. A expressão do *homo ludens* (homem brincante) é incompatível com os regimes que promovem a servidão. Esses regimes autoritários tentam reduzir o ser humano à expressão do *homo faber* (homem que produz).

O brincar e seu papel no desenvolvimento

Para Piaget (1996), o desenvolvimento da criança em direção a um adulto pleno ocorre mediante a brincadeira, ela precisa do lúdico. O lúdico é fundamental no contexto do desenvolvimento,

em decorrência de ser por essa via que a criança se realiza, satisfaz seus desejos e explora o mundo em seu entorno. De acordo ainda com Piaget (1996, p. 25, grifo nosso), “O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, **afetivo** e moral”.

Para Vygotsky (2018b), o brincar possibilita o desenvolvimento de algumas importantes dimensões, dentre elas: a cognitiva, a social e a **afetiva**. Vygotsky (2018b) também realizou importantes estudos relacionados ao lúdico e sua conexão com a aprendizagem humana. De acordo com ele, o ser humano é um ser eminentemente social, e toda a sua aprendizagem deriva de uma atividade interpsicológica (social externa) para, posteriormente, transformar-se em intrapsicológica (individual e interna).

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência esses jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam dos adultos, não obstante esses elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança (VYGOTSKY, 2018b, p. 12).

Poderia, aqui, investir no debulhar de mais e mais argumentos a partir dos clássicos, Piaget e Vygotsky, sobre o papel estratégico que o lúdico tem no processo de desenvolvimento da criança e na sequência da formação do adulto integral, mas entendo que as explicações já apresentadas anteriormente conseguem dar uma boa noção dessa relevância.

Contribuições múltiplas do brincar

Para Brites (2020), o lúdico tem papel determinante sobre o processo de amadurecimento das estruturas neurocorticais. A autora chama atenção, citando Winnicott², para as repercussões que esse ato tem em relação aos aspectos criativos e afetivos. Relata ainda a importante função que essa atividade possui no desenvolvimento psicomotor da criança: “o brincar também ajuda a criança a ter consciência sobre o próprio corpo. Ao correr, pular, cair e levantar, ela conhece suas possibilidades e limitações” (2020, p. 75). Lembro que todo investimento no ato de brincar vem acompanhado de uma forte carga emocional. Não há brincadeira na ausência do componente afetivo que a potencializa dando-lhe sentido e motivação.

Freire (2008, p. 153) recoloca o brincar em um patamar de importância geralmente não considerado pelas análises e reflexões conservadoras; para ele: “No senso comum, convencionou-se identificar ‘brincadeira’ como oposição a coisas sérias e importantes, como a ausência de habilidades cognitivas; entretanto, aqui ela assume um caráter teórico-metodológico”. Quanta verdade e sabedoria está presente nessa afirmação de Paulo Freire, com o qual comungo plenamente. Não é possível realizar uma boa educação na ausência do lúdico. Ainda apoiado na abordagem histórico-cultural, “o brincar ocorre num contexto cultural, sendo impossível dissociar afeto e cognição, forma e conteúdo, da ação humana” (FREIRE, 2008, p. 154).

Reforçando os argumentos aqui apresentados sobre a potência do lúdico, o qual reverbera sobre várias dimensões da vida humana, inclusive a afetiva, a partir dos argumentos de Santos (2004, p. 12 *apud* SAWAYA, 2009, p. 12):

[...] a importância da ludicidade no desenvolvimento como aspecto que facilita a aprendizagem, favorece

2 Donald Woods Winnicott foi um pediatra e psicanalista inglês influente no campo das teorias das relações objetais e do desenvolvimento psicológico.

o desenvolvimento pessoal, social e cultural e ainda colabora para uma boa saúde mental. Acrescenta que o elemento lúdico ‘prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento’.

Decorre, como já anunciado, que o lúdico é componente fundamental do humano. E a escola deve resgatar esse modo de ser humano. Finalmente, a escola que se pretenda afetiva carece de dar centralidade a essa dimensão, criando tempos e espaços para a sua apropriada expressão.

Os jogos

Uma abordagem bastante eficiente, cada vez mais presente no contexto escolar, voltada a promover o lúdico despertando o interesse, o raciocínio crítico-reflexivo, a interação e a produção de modos de subjetivação, encontra-se em recorrer a estratégias pedagógicas baseadas na proposta dos jogos. Esses, mostram-se uma interessante e eficiente ferramenta educativa capaz de mobilizar os participantes para um melhor engajamento nos desafios do aprender. Os jogos repercutem positivamente no aprendizado, beneficiando a participação, debates e a troca de experiências. Algumas das principais características dos jogos educativos são: motivarem, engajarem e divertirem (SOUZA *et al.*, 2017).

Os jogos educativos, além de promoverem a aquisição de informações de modo interativo e lúdico, trazem a possibilidade de prevenção, controle de possíveis agravos à saúde e também favorecem modificações de hábitos não saudáveis. Em outros termos, os jogos educativos contribuem para potencializar os sujeitos que participam desse tipo de proposta pedagógica (MARIANO *et al.*, 2013).

Vimos neste capítulo o quanto o lúdico historicamente foi associado a uma manifestação que deveria ser evitada e, não raro, punida. Ao mesmo tempo, chamou-se atenção para o quão equivocado estava tal posicionamento, diante dos comportamentos brincantes. O brincar e o lúdico, definitivamente, são partes fundamentais de uma proposta pedagógica alinhada à promoção do afetivo e do desenvolvimento humano integral. Certamente, uma das formas mais potentes de expressão dos afetos é através do lúdico. Viu-se que o aprender, o sentido e a alegria são catapultados por uma proposta afetivo-lúdica.





Dimensão IX

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor de uma educação integral

Mais aula não quer dizer mais aprendizagem

Muito se tem falado sobre a necessidade de as crianças e, de uma forma geral, de os estudantes de todas as faixas etárias, em diferentes níveis escolares, dedicarem mais tempo à vida escolar. Sem sombra de dúvidas, é um excelente argumento que faz todo sentido. Desde já, anuncio que sou totalmente solidário a essa proposta.

A questão que vou problematizar e refletir com você é sobre o fato de que, mais que a quantidade de horas dedicadas à escola, em especial, à sala de aula, é necessário considerar a qualidade desse tempo de presença e o que se faz com ele. Vários estudos revelam que, no Brasil, esse tempo passado a mais¹ nas dependências da escola não tem resultado, considerando apenas a variável aprendizagem, em mais aprendizagens.

¹ No Brasil, nos últimos 50 anos, a carga horária vem aumentando progressivamente, e a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê um salto das atuais 800 horas, no ensino médio, para 1000 horas, podendo chegar até 1400 horas em um período de transição previsto para os próximos quatro anos, a contar de 2018. Observa-se que a pandemia trouxe complicações no desenvolvimento desse cronograma.

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro, revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de Matemática, considerado como o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em Ciências, o número chega 55% e em Leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009 (BRASIL, 2018).

Não pretendo me deter sobre a variável aprendizagem, em que pese sua enorme relevância. Já teçi comentários críticos e propositivos acerca dos impactos negativos de uma visão reducionista da aprendizagem quando restrita meramente ao conteúdo das disciplinas tradicionais, na seção IV, que trata especificamente do fenômeno da aprendizagem.

Recorrentemente, as escolas acabam colocando toda a sua energia na transmissão de informações. O que tem se verificado é que cada vez mais propostas centradas numa educação bancária², como denunciada por Freire (2021), tendem a fracassar. Em um cenário de muitas e aceleradas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras, o conteúdo perde, em parte, centralidade, o que se torna estratégico é o ensinar, conforme o que está proposto pelo relatório Jacques Delors³, traduzido nos quatro pilares da educação a serem geridos ao longo da vida: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver (MORIN, 2018).

2 Paulo Freire utiliza a expressão “educação bancária” para denunciar um modelo de ensino preocupado tão somente no aporte de conteúdos que devem ser depositados no intelecto do aluno, desconsiderando outras importantes demandas do ponto de vista afetivo, motor e social desse ser que se encontra na condição de aprendência.

3 Estudioso francês que presidiu os trabalhos que buscavam indicar os caminhos para uma educação para o século XXI.

O cerne dessa questão pode ser traduzido na seguinte compreensão sobre o processo de ensino colocado por Bordenave e Pereira (1995, p. 16): “[...] enquanto os conteúdos do ensino informam, os métodos de ensino formam”, ou seja, para além dos conteúdos, é fundamental investir em boas estratégias pedagógicas. É possível pescar ideias e experiências bem-sucedidas em vários cantos.

Desenvolver o humano

Nesse momento, entra em cena a discussão envolvendo a proposta de uma escola e uma educação integrais e os afetos que as atravessam. Como posto, uma educação integral não se enquadra no perfil de uma escola que apenas multiplica sua carga horária para oferecer mais do mesmo: aula, aula e aula. Conceber uma educação integral é considerar o ser humano na sua inteireza, na sua complexidade e singularidades. Nesse sentido, o componente relacionado à aprendizagem convencional é apenas uma parte do desafio que reafirmo, neste trabalho, ser necessário, mas não suficiente. Concordo com Leite e Carvalho (2016) quando pontuam:

assumimos aqui uma concepção de Educação Integral que vai além da expansão da jornada escolar, embora compreendendo que esta ampliação pode contribuir para o desenvolvimento da Educação Integral. Pressupõe-se que a questão do tempo estendido esteja aliada à ampliação das possibilidades formativas dos sujeitos. Aponta-se assim, para uma compreensão de Educação Integral que seja capaz de desenvolver uma formação de crianças e jovens que tangencie os campos da cultura, da relação com a comunidade e com a família e do diálogo com o território. A ampliação do tempo dialoga, nessa perspectiva, com a vivência desse tempo estendido (p. 1206).

A concepção apresentada também pelo Centro de Referência em Educação Integral (CREI), inspirada na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sobre educação integral, traduz muito bem o entendimento do que realmente deve-se compreender em relação a essa proposta. Trata-se de uma estratégia de fundamental importância, e trabalhar a favor de sua implementação é premente.

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, **emocional**, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (CREI, 2022, grifo nosso).

Da definição de uma educação integral, sobressai-se a ideia de que ela deve garantir o pleno desenvolvimento do ser humano. Isso decorre do reconhecimento de que o humano é um ser que manifesta naturalmente uma abertura para uma gama de necessidades fundamentais a fim de que possa verdadeiramente expressar sua humanidade (ROGERS, 2014). Do contrário, estaria a se restringir o humano, ou seja, o *humus*, essa terra fértil, que precisa ser cultivada delicada e sabiamente para prosperar da melhor maneira possível. Para Seligman (2011), desenvolver, então, o humano, é criar condições para que ele floresça as suas múltiplas qualidades. Esse é, no meu entendimento acerca de uma das nobres e necessárias tarefas da educação: o desenvolvimento integral do humano.

Uma educação potencializadora

Ora, quando se fala em apoiar o florescer das múltiplas necessidades e possibilidades do humano, entra, então, em cena, a potência de uma educação integral, entendida, como já declarado, não apenas como transmissão voltada à acumulação de conhecimentos. A escola e uma educação integral criam espaços e tempos

na sua proposta curricular para prestigiarem o desenvolvimento de qualidades que aprofundam a experiência do humano. Tempo para ativar os saberes sistematizados historicamente que, de acordo com Alves (2011, p. 69), “nos dão meios para viver” e tempo para explorar e estimular a emergência das demais sabedorias que compõem a condição humana ao “nos dar razões para viver”.

Disso decorre que a escola precisa se desafiar a construir experiências educativas que oportunizem, entre outras sabedorias, uma educação apreciativa e que favoreça os bons encontros. Focando nesse desafio, Tiriba (2018, p. 36) assim fala:

No ambiente das creches e pré-escolas temos, todos os dias, a oportunidade de oferecer ambientes, sensações, interações, condições materiais e imateriais que contribuam para a formação de dois modos de existência: um que é bom, que potencializa a existência; outro que é mau, que faz sofrer, que enfraquece.

Tiriba (2018, p. 36) explicita melhor as possíveis estratégias que podem ajudar na efetivação dos bons encontros enquanto uma das características da educação integral: “um caminho de favorecer bons encontros é o de possibilitar o contato permanente com o mundo natural, tempos e espaços para brincadeiras ao ar livre”. Portanto, uma escola que se quer integral deve criar condições objetivas de contato do aluno com o mundo natural. Sair da blindagem das quatro paredes da sala de aula convencional. Desemparedar o estudante, expondo-o ao máximo e o melhor possível ao mundo natural. Contato com o ar livre, plantas, rios, areia, o sol, os cheiros da natureza, as cores, animais e tudo o mais que seja da ordem do natural. Apesar de Léa Tiriba citar nominalmente creches e a pré-escola, essa orientação cabe para todos os níveis educacionais e faixas etárias do ciclo de vida.

Kumar (2020), ao relatar a experiência da proposta pedagógica da escola *Small School*, fundada por ele no interior da Inglaterra,

ajuda a iluminar a compreensão aqui pensada sobre a educação integral e, particularmente, constato muita coerência com a proposta defendida nessas linhas, de uma educação e escola integrais. De acordo com Kumar (2020, p. 119),

Todas as crianças deveriam aprender a cozinhar alimentação saudável e nutritiva. Poderiam aprender a história da comida, a química e a matemática dos alimentos. Dissemos aos alunos: ‘Não ensinaremos apenas Shakespeare, Darwin, Newton e Galileu. Ensinaremos vocês a cozinhar, a cuidar da horta, construir, costurar, consertar roupas, fazer marcenaria, fotografia e música, além de matemática, ciências e inglês’. Nossa escola não seria uma fábrica de exames; seria um lugar de autodescoberta.

Quando se pensa de modo ampliado, a educação comporta colocar nesta discussão ainda o corpo e as práticas corporais. A escola não deve contentar-se ao trabalho intelectual, em que pese sua relevância. O aluno é mais que seu cérebro. Compreendo que há outros aspectos a serem cuidados quando da presença do aluno no ambiente escolar. De acordo com Correia e Almeida (2020), ao problematizarem a dimensão pedagógica das práticas em educação física, por exemplo, o corpo, a depender de como é tratado, pode ser um território para manifestação do desamparo ou da alegria. Desse modo, oportunizar práticas esportivas diversificadas e inclusivas faz parte de um projeto pedagógico em sintonia com uma educação integral e de afetos potencializadores. Restringir a expressão do corpo é favorecer a manifestação de afetos tristes.

O vocábulo “alegria”, de acordo com o *site* Origem da Palavra, especializado em etimologias, provém do latim *alacer*, que significa “vivaz, contente, disposto a fazer”, possivelmente de uma raiz indo-europeia *AL-*, “erguer, levantar”. Ou seja, o alegrar-se subentende “estar em movimento”, ao contrário da tristeza e da servidão, que impõem uma condição de imobilidade. A pessoa triste

ou deprimida evita ou não tem energia para mover-se. O contrário ocorre com aquele que expressa alegria: mostra-se saltitante (ORIGEM DA PALAVRA, 2022).

Outros modos possíveis de promover uma educação integral

Insisto na ideia de que uma educação integral, por sua coerência com a condição humana (de um ser complexo), é mais efetiva do que propostas educativas fragmentadas e que apostam apenas em estratégias focadas na disciplinaridade, comprometidas com a questão dos resultados e ranqueamentos. A educação integral pressupõe reconhecer o ser humano como um todo, e não apenas nos seus condicionantes cognitivos.

Outra dimensão fundamental que uma educação integral deve assumir é a da arte. Entender a arte enquanto componente curricular implica investir em estratégias educativas que oportunizem as práticas de atividades e projetos que a tragam como elemento catalizador de bons encontros consigo e com as demais pessoas que atuam no espaço escolar. Por arte, entendem-se as experiências estéticas que integram a música, a dança, a poesia, o teatro, a pintura, a escultura, os fantoches, contações de história, o cinema e tantas outras modalidades possíveis de estimular o artístico.

A arte estimula aprendizagens, desenvolve a criatividade, contempla o lúdico, favorece a cooperação e a socialização e, finalmente, a arte é terapêutica. Produz estados de bem-estar e saúde. Concordo com Porto (2019, p. 16) quando declara que “a poesia e a literatura salvam”. A mesma autora, mais à frente, sugere que “a poesia e as artes são o principal antídoto contra o medo, a violência e a barbárie” (p. 26).

O trabalho com a arte mexe profundamente com os afetos. De acordo com Lucilene Zavadski, entrevistada do site Mundo Educação:

Por meio do criar em arte e do refletir sobre os trabalhos artísticos, pessoas podem ampliar o conhecimento de si e dos outros, lidar melhor com a raiva, tristeza, estresse, experiências traumáticas e desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais. A exploração do conteúdo artístico pode ser um recurso valioso para qualquer profissional da saúde (MUNDO EDUCAÇÃO, 2022).

A arte, por seu poder de síntese, simbolismos e diversidades de expressões, aporta valiosas contribuições para fortalecer propostas educativas que buscam contribuir com o integral. Destaco, ainda, o impacto da arte em relação à dimensão afetiva. Todos já testemunharam em si próprios o quanto se fica mexido, digo melhor, afetado, ao ouvir uma boa música, ao assistir a um filme que emociona ou a um espetáculo de dança ou teatro. Somos impactados!

O integral engloba diferentes dimensões

Apresentaram-se, até este momento, alguns componentes curriculares que podem ser acolhidos dentro da proposta de uma educação integral, muitos outros arranjos são possíveis e necessários. O fundamental no meu entendimento é que gestores e educadores não percam de vista o ideal que subjaz a proposta de uma educação integral, qual seja: o reconhecimento da integralidade e complexidade do ser humano, que não deve ser reduzido quando de sua presença na escola apenas à questão da transmissão dos conhecimentos. Todos os aspectos que compõem o ser humano são importantes e devem ser contemplados. Nisto concordamos com Sônego e Gama (2018, p. 142, grifo nosso):

A educação integral engloba diferentes dimensões de formação do indivíduo, sendo essas cognitivas, **afetivas**, físicas, éticas, etc. Essas dimensões compõem a formação plena do ser humano e equiparam-se

em grau de importância, visto que nenhuma é mais importante que a outra já que formam o todo: o ser humano.

Gostaria, finalmente, de concluir reforçando algumas constatações, na minha opinião, sobre este tema tão caro. Não é apenas sobre aprendizagens que a escola integral precisa dar conta: é sobre a formação humana. E, para tal mister deve-se considerar a totalidade das dimensões que constituem esse humano. Reconhecer suas histórias, prestigiar seus conhecimentos prévios, construir uma proposta educativa amorosa e dialógica como condição para trabalhar o integral, discutir valores e, na medida em que se investe em um projeto com tais características, estará se afetando favoravelmente a todos aqueles que compõem a comunidade escolar.

A proposta pedagógica de uma educação integral deve engajar também o aluno para além dos espaços internos da instituição. Avançar para o extramuro é medida mais que necessária. Oportunizar conhecer e interagir com a realidade sociocultural que cerca a escola é fundamental. Promover a tão propalada integração família-escola é outro caminho necessário.

Os afetos que compõem a totalidade do ser humano têm no contexto de uma educação integral a possibilidade de operarem de forma favorável ao pleno desenvolvimento desse humano. Os afetos, como já conversado, não se resumem apenas a sentimentos e emoções. Dizem respeito ao conjunto das condições postas e como essas afetam, potencializando ou despotencializando estudantes, professores, gestores e famílias. É sabido que os estudantes se alegram ou se entristecem em função das medidas pedagógicas em prática. Desse modo, práticas educativas integrais mexem favoravelmente com os afetos.

Neste tópico, tratou-se sobre a questão da educação integral e suas reverberações para o plano dos afetos. Viu-se que mais tempo na escola, mais tempo em sala de aula ou mais conteúdo não significam uma educação integral, mas apenas mais do mesmo, ou seja, repete-se a fórmula de um projeto educativo comprometido com a dimensão do informacional sem, entretanto, considerar de forma plena e satisfatória a complexidade, a multidimensionalidade e as singularidades da condição humana, que, em uma proposta engajada com o integral, são necessariamente garantidas. Os afetos, sem dúvida, são profundamente influenciados em função do tipo de compromisso assumido em relação a uma educação integral ou não.





Dimensão X

Uma educação e uma escola afetivas operam a favor da paz e da espiritualidade

Cultura da violência

Acredito que, de todos os temas aqui tratados, a questão da paz seja para mim uma das mais instigantes e inspiradoras, dado o contexto atual de expansão descontrolada de uma cultura da violência tanto no plano macro da sociedade quanto nos microespaços das relações interpessoais e intrapessoais. Essa cultura da violência, da barbárie, tem sido disseminada e, lamentavelmente, cada vez mais vem fazendo parte, a contragosto, é claro, da vida de todos nós. A violência não mais está restrita a um segmento ou a um território, ela é sistêmica, apesar de se saber que as populações das áreas mais pobres e determinados grupos étnicos, como negros, além de jovens e mulheres, serem as principais vítimas. Trata-se, portanto, de uma grave patologia social.

Importante pautar que o fenômeno da violência é bastante complexo, sendo resultado de uma série de determinantes sócio-históricos. Não pretendo adentrar na discussão específica sobre as origens e os desdobramentos da violência, isso exigiria um esforço provavelmente maior que a própria empreitada deste livro, o

qual tem foco na questão da educação e dos afetos. Muitos estudos sérios revelam que a solução para a violência não está em simples medidas repressivas. Essas, como já constatado, acabam gerando mais violência, num ciclo vicioso (ROLIM, 2016).

Mesmo a instituição escola não está imune às manifestações de violência: *bullying*, assédio moral e sexual, automutilações, drogadição, tráfico, prostituição, presença de gangues e de membros de facções, preconceitos (étnico, de gênero e sexual), professores que são ameaçados e, não raro, que sofrem violência verbal e física de alunos e até de familiares. Todas as formas de intimidações simbólicas e físicas, entre outras situações, desafiam pesquisadores, gestores e educadores, no cotidiano escolar, em relação a essa violência transbordante.

Cabe indicar que a violência é um fenômeno que acompanha a história da humanidade desde os seus primórdios. O que ocorre na atualidade é sua intensificação e o seu espraiamento descontrolado para todas as dimensões da vida, inclusive, como já comentado, nos ambientes escolares. Acontece ainda de se observar grupos políticos que fazem apologia desse mal. Por isso, a urgência de se investir em uma cultura da paz que neutralize e reorienta parte dessa energia distópica para propósitos mais orgânicos, saudáveis e construtivos (MACHADO, 2015).

A escola também produz violência

Observa-se ainda que, para além da violência que adentra a escola, oriunda do território onde ela se situa, geralmente marcado por contradições e injustiças, há também uma violência que é interna à própria escola, sendo que, muitas vezes, ela (escola) é produtora de violência. Para Bock, Furtado e Teixeira (2018, p. 335), no contexto escolar “é importante destacar a violência exercida seletivamente sobre crianças e jovens das camadas populares”. Sa-waia (2003, p. 57) também denuncia essa situação ao indicar como

a escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e de promoção do desenvolvimento humano, acaba, não raro, produzindo mais sofrimento em função de impor certas formas de violência.

Estudos com pessoas em situação drástica de exclusão demonstram a dimensão ético-política de seus sofrimentos. Moradores de favelas não limitam suas necessidades à moradia; clamam por dignidade como na queixa comum de que: ‘as pessoas passam por mim e não me veem’; ‘quero me sentir gente’. As mães e os adolescentes pobres apontam a escola como fonte de sentimentos negativos: tensão, ressentimento, desqualificação e expulsão.

Não por acaso, alega-se que o fenômeno da violência é bastante complexo e não está limitado às suas manifestações mais tradicionais. Há que se considerar toda uma forma bastante sofisticada de se praticar atos que atentem contra a paz.

A escola afetiva é parte da solução

É sobre esse cenário de uma cultura da violência tanto física quanto simbólica que a educação é convocada a contribuir mediante a disseminação de uma cultura de paz (CÍRCULOS EM MOVIMENTO, 2022). Roizman e Diskin (2021, p. XXI) destacam que “uma cultura de paz, não [é] ausência de conflitos, mas sim a busca ativa de sua resolução de forma construtiva por meio da negociação, diálogo e da democracia”.

Portanto, trata-se, em nossa perspectiva, de promover uma cultura de afetos potencializadores que motivam a colaboração, o diálogo, a inclusão, o respeito às diferenças, a alegria e a apreciatividade, catalisando bons encontros, em vez de propagar os maus encontros, o que é determinante para se contrapor ao cenário de banalização da violência, que tende a produzir conflitos, exclusão,

sofrimento, adoecimentos, mortes e toda sorte de malefícios que estão aderidos às manifestações disfuncionais da violência.

A questão que se coloca é: como a educação pode efetivamente vir a contribuir na implementação de uma cultura da paz? A resposta não é difícil, dado o fato de que cada vez mais se observa o interesse de educadores em estudarem e investirem na cultura de paz por compreenderem o caráter libertador e humanizador da educação.

Nada produz mais servidão e desumanização que a barbárie da violência, seja a violência física ou as violências sociais, dentre elas: a pobreza, a desigualdade social, a injustiça, o autoritarismo e a perpetuação deliberada da ignorância. Cada uma dessas violências, nas suas diferentes versões, infligem uma redução da potência de existir e agir tanto dos que são vítimas quanto daqueles que estão no papel de algozes. Não há ganhadores reais quando do experienciar de situações de coação física ou social (SEN; KLINSBERG, 2010; ROLIM, 2016).

Nas experiências dialógicas de cuidado e de compassividade, todos são beneficiados, tanto quem cuida quanto quem é cuidado; em outras palavras, fazer o bem faz bem tanto ao agente ativo da ação quanto àquele que é alvo dessa ação. Resultado inverso se tem em relação ao mal: quem cultiva o mal, colhe o mal (BOFF, 1999; SANTOS, 2019).

Paz negativa e positiva

Agora, vem uma pergunta fundamental: e o que é paz? Primeiramente, não se deve reduzir a ideia de paz àquelas visões romantizadas que buscam caracterizá-la como um estado de tranquilidade, sossego ou calma permanente. Claro que esses estados são importantes e compõem, de algum modo, a paz, mas a paz vai para além dessas condições emocionais. Há uma visão de paz que é caracterizada pela ausência de algo – paz compreendida enquan-

to ausência de violência, de guerras¹. É o que importantes autores denominam de paz negativa (JAREZ, 2002).

A outra forma de entender a paz ocorre não pela ausência, mas pela presença de algo. Há paz quando se observam justiça, oportunidades, inclusão, democracia, políticas públicas funcionais. Paz, com essa pegada, teria uma perspectiva positiva, caracterizada por uma presença. Jarez (2002, p. 126) assim descreve essa perspectiva:

Como acabamos de ver, a concepção positiva de paz leva-nos a relacioná-la com o conceito de justiça social e de desenvolvimento, mas também com os conceitos de direitos humanos e democracia.

Essa visão ampliada de paz é importante porque coloca a discussão numa perspectiva maior, e que, no meu entendimento, interage coerentemente com as ideias de afetos trabalhadas ao longo do livro. Em que afetos não se resumem às sentimentalidades e às atitudes solipsistas (BRANDÃO, 2012). Os afetos têm a ver, assim como a paz, com as condições de vida mais gerais. Essas, interferem nas disposições afetivas das pessoas, como também confirmam ou não a experiência da paz. Ao se viver numa sociedade injusta ou numa escola injusta, essa realidade vai influenciar nos afetos, produzindo tristezas, desconfortos, inadequações, não pertencimentos, enfim, sofrimento ético-político (SAWAIA, 2014).

O sofrimento ético-político, de acordo com Sawaia (2003, p. 55), tem na sua origem as situações de falsa inclusão, que mais excluem do que incluem:

O sofrimento ético-político é gerado por práticas econômicas, políticas e sociais que variam de acordo com

¹ Essa perspectiva remonta à tradição da *Pax romana*, na qual a guerra e revoltas eram evitadas em função do poder de coação do Império Romano. Então, era garantida mesmo que a contragosto, pois a repressão dos romanos a algum tipo de resistência era devastadora.

as variáveis dominantes (uma ou mais de uma) no processo de exclusão social: raça, gênero, idade e classe.

Essa realidade tende a comprometer a experiência da paz, que é vivida ao mesmo tempo íntima e coletivamente, porém sua produção ocorre no contexto das relações interpessoais e na forma como a sociedade se organiza. E, como sabemos, o atual modelo de produção capitalista tem em seus fundamentos a exclusão de grande parte da humanidade aos bens que são fundamentais para uma vida digna.

Comunicação não violenta (CNV)

Essa discussão sobre paz vai proporcionar o surgimento do conceito de comunicação não violenta (CNV), que faz também importantes interfaces com a questão da afetividade. A CNV foi proposta por Marshall Rosenberg, a partir de observações que realizou nos diversos trabalhos sociais por ele desenvolvidos, muitos dos quais em contextos escolares. Para Rosenberg (2006, p. 32), a CNV deve:

Nos ajudar a nos ligarmos uns aos outros e a nós mesmos, possibilitando que nossa compaixão natural floresça. Ela nos guia no processo de reformular a maneira pela qual nos expressamos e escutamos os outros, mediante a concentração em quatro áreas: o que observamos, o que sentimos, do que necessitamos, e o que pedimos para enriquecer nossa vida.

Uma educação afetiva tem a missão de criar esse clima favorável aos bons encontros, os quais encontram na CNV uma aliada valiosa. Chama atenção ainda a visão de Rosenberg (2006, p. 32), quando esclarece que “A CNV promove maior profundidade no escutar, fomenta o respeito e a empatia e provoca o desejo mútuo de nos entregarmos de coração”. Não duvido quanto a ser a CNV um

caminho afetivo e, por isso, mais que possível para se construir uma paz sustentável e duradoura.

Pedagogia da tolerância

Para implantar uma pedagogia da paz, comprometida com uma ética dos afetos, é fundamental sustentar esse projeto com base na tolerância. Muitas das violências observadas e aqui relatadas têm a ver com as dificuldades que as pessoas, em geral, possuem de serem tolerantes, inclusive para consigo. Tolerar, não necessariamente, é aceitar tudo. Isso é passividade, ou melhor, permissividade. Tolerar relaciona-se com acolher o diferente. Nisso concordo com Freire (2014, p. 26), pois “o que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só por que é diferente”.

A espiritualidade não deve ser confundida com religiosidade

Outro aspecto relevante quando se propõe a investir em uma educação afetiva é cuidar e promover a dimensão da espiritualidade. Ao falar de espiritualidade, não se deve confundir com religião, que se caracteriza pelo compromisso com catecismos, liturgias, rituais, lideranças religiosas, templos e crenças, os quais devem ser aceitos sem questionamentos, posto que religião é um campo que demanda engajamentos, e não abertura para discussões, dúvidas e problematizações. As religiões, e aqui opto por usar no plural, porque há registros de muitas, são uma criação humana, portanto são um fenômeno histórico e condicionado. Daí serem passivas de equívocos. Já a espiritualidade é única. Independe de lugar e de época. A espiritualidade trata-se sempre de uma vivência singular, não transferível, profunda, não comportando explicações. A espiritualidade é entrega e abertura ao mistério (BETTO; BOFF, 2005; GLEISER, 2006).

Faz sentido a definição de espiritualidade apresentada por Rafael Yús, que a entende como um

Estado de conexão de toda a vida, de experiência de ser, de sensibilidade e compaixão, de diversão e esperança, de sentido de reverência e de contemplação diante dos mistérios do universo, assim como do significado e do sentido da vida (YUS, 2002, p. 22).

A espiritualidade faz parte da condição humana. Enquanto a religião ou a religiosidade é adquirida em função de determinantes histórico-culturais. A espiritualidade se expressa por meio de certa sensibilidade que transcende e se opõe aos automatismos do cotidiano, aos pragmatismos do ordinário, à objetividade das coisas e dos resultados imediatos, enfim, a experiência da espiritualidade convida, como sugere o filósofo Martin Buber, a superar a relação Eu-Isso (coisificadora), para assumir uma relação Eu-Tu (humanizadora), ou seja, deixar de coisificar pessoas e processos para estabelecer relações interpessoais e intrapessoais significativas, orgânicas e respeitosas (BUBER, 1911).

A escola pode e deve favorecer a emergência da espiritualidade

Nesse sentido, a escola tem, sim, uma função fundamental em termos de desenvolver a experiência do espiritual, na medida em que não reduz sua tarefa à simples reprodução dos conteúdos. A educação assume a vanguarda na divulgação de valores e práticas que favoreçam o educando a despertar sua consciência e a apurar seu olhar para o conjunto das coisas, dos acontecimentos e pessoas que se encontram em seu entorno, renunciando a condição de autômato gerada, como consequência, pelo foco excessivo e na intensificação dos treinamentos de certos conteúdos disciplinares. Esses, previamente estabelecidos nos currículos concebidos, via de

regra, de forma distanciada e sem conhecimento das realidades e necessidades dos educandos.

Propostas educativas que levam em consideração a dimensão da espiritualidade reconhecem a complexidade do ser humano. Dentre essas múltiplas dimensões estão aspectos relacionados à estética, às sensibilidades, ao encantamento com o outro e consigo, ao sentir gosto pelo simples e, ao mesmo tempo, perceber-se fazendo parte de uma realidade bem maior, desfrutar de uma sensação de assombro e maravilhamento com os aspectos misteriosos da vida. Assumir que o mundo não é mera objetividade, não se pode reduzir ao tangível, há o inexplicável que o compõe (SMITH, 2017).

Reinventar a educação

Uma educação que pretenda dar conta do complexo constitutivo do humano, em especial considerando seus aspectos afetivos, não tem como fugir de investir em estratégias pedagógicas que oportunizem a vivência da espiritualidade. Contemplar a dimensão do espiritual demanda que a educação se reinvente. A educação e escola, ao se reinventarem, disponibilizam-se para acolher o criativo, o “inédito viável”², como sugere Freire (2014, p. 110). Então, observa-se que os bons encontros, aqui arrisco a nortear aqueles indicados por Leloup (2003), são bastante favoráveis à emergência do espiritual, por exemplo: o encontro com a arte (nas suas variadas versões e possibilidades), o encontro com a natureza e o encontro com o outro.

Na seção que se discutiu a educação integral enquanto dispositivo que trabalha a favor dos afetos foi comentado sobre a necessidade de as instituições educativas criarem espaços e tempos para estimularem experiências diversas que não apenas as centradas na transmissão de informações. Abrir-se ao espiritual é uma necessidade.

2 “Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 263).

Viabilizar situações que permitam que o educando efetive encontros com a arte (teatro, pintura, poesia, música, literatura...), o encontro com a natureza (passeios ao ar livre, aulas de campo, jardinagem, contato com animais, contemplação da natureza...), o encontro com o outro (rodas de conversas em pares, observação atenta dos colegas, conhecer as histórias de vida dos demais alunos, momentos coletivos de *mindfulness*...) e, claro, o encontro consigo através de momentos de meditação, caminhadas, relaxamentos, recitação de mantras, entre outras possibilidades.

O ser humano carece do sagrado e do profano

Concordo com Cardella (2017, p. 97) quando afirma que a “espiritualidade é necessidade psicológica constitutiva do ser humano e consiste na busca pessoal para o existir e agir”. Isso quer dizer que a espiritualidade não se trata de um capricho pessoal ou comportamento que só uns poucos privilegiados seriam agraciados com sua vivência. Todas as pessoas, em diferentes situações e contextos, podem usufruir da espiritualidade enquanto fenômeno que compõe o humano. A humanidade, quando privada da vivência do espiritual, revela-se incompleta, fragilizada, entristecida e, certamente, despotencializada.

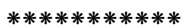
Ribeiro (2020, p. 120) chama atenção para o fato, por ele defendido, de que não existe oposição entre o sagrado e o profano no contexto da experiência de espiritualidade, “ambos são apenas de naturezas distintas”. Essa perspectiva é importante ao reafirmar a escola enquanto um espaço laico, na rota possível e necessária de promoção de ações que contemplem não apenas os aspectos já amplamente reconhecidos como pertencentes ao universo tradicional da escola e da educação, logo, essa percepção amplia as possibilidades de ações pedagógicas que não descuidem do ser integral, incluindo-se e articulando o cognitivo, o social, o político, o afetivo, e o espiritual.

A espiritualidade é profética e subversiva na medida em que caminha na contramão dessa vontade imposta pela modernidade, que se alia a um projeto de dessacralização do mundo e das pessoas. Essa mesma modernidade é caracterizada por Bauman (2001) de líquida, por sua forma aligeirada e superficial, que tem ainda como fundamento o descarte de pessoas e coisas, transformadas em mercadorias. O propósito da modernidade é roubar ou negar a espiritualidade enquanto aquilo que reveste pessoas e eventos de sentidos (BOFF, 2012). Constata-se o sagrado negado ainda quando dessa tentativa de “a tudo querer controlar, nominar e explicar” (CARDELLA, 2017, p. 77). Às vezes, é importante simplesmente contemplar, entregar-se, silenciar e honrar a vida e o grande oceano cósmico onde essa se encontra mergulhada.

Serviço e solidariedade – expressões do espiritual

Freire (2021) também muito contribui para ajudar a ampliar o entendimento acerca da espiritualidade, no contexto mais amplo de uma educação libertadora, e sugere que ela se manifesta nos gestos de solidariedade. Penso ser fundamental guardar e cuidar dessa perspectiva freiriana, na qual não se concebe um ser de espiritualidade que viva atomizado, indiferente aos outros e distanciado do mundo. Atribui-se a Mahatma Gandhi a visão de que a espiritualidade poderia ser melhor praticada servindo ao mundo, e não o renunciando.

Conceber, portanto, um projeto educativo coerentemente afetivo é trabalhar a favor do outro. É cuidar, é ser compassivo, e tal mister se afirma à medida que se tem no horizonte imediato o compromisso com a solidariedade. Não por acaso, Boff (2012) informa que a solidariedade é o que dá solidez à vida social. Se a sociedade não tem a solidariedade como um valor fundamental, é certo que se caminha muito rapidamente para a barbárie, o descaso e o descuido.



Nessa última dimensão, que tratou de uma escola e uma educação afetivas, trouxe à reflexão questões envolvendo a categoria da paz e, em seguida, da espiritualidade. Espero que a leitura tenha proporcionado a ampliação dos entendimentos relacionados a essas duas categorias que, geralmente, são estereotipadas e geram algum tipo de restrição quanto ao seu entendimento e, principalmente, dificuldades em reconhecer o papel que elas podem ter no contexto educativo. Nenhum projeto de educação que se propõe a transformar, para melhor, as pessoas, pode prescindir de ter nos seu currículo estas duas importantes questões: a paz e a espiritualidade.





Considerações finais

Acredito que aqueles(as) que se permitiram fluir na leitura deste texto, quer na sua totalidade ou mesmo que apenas de forma parcial, muito possivelmente tiveram a oportunidade de ampliar e repensar suas concepções sobre os afetos, abandonando, ou ainda, ao menos questionando aquela noção solipsista que aprisionava o afetivo às demonstrações estereotipadas de delicadezas, palavras doces ou expressões de emocionalidades que compõem o imaginário social. Repito o que já falei em determinado momento deste livro: isso faz parte, sim, dos afetos, mas não os representa na sua inteireza e complexidade.

Busquei demarcar, ao longo das várias páginas que se sucederam neste livro, que o afetivo, por mim abordado, está em consonância com a visão oferecida pelo filósofo Baruch de Espinosa, ao estabelecer serem os afetos o aumento ou a diminuição da potência de existir ou agir de uma pessoa, em função das relações que estabelece consigo, com os outros e com o ambiente circundante. Os afetos potencializadores trazem alegria. Já os afetos considerados despotencializadores resultam em tristeza.

Trouxe, na minha opinião, algo original, que foi a proposta de identificar ao menos dez dimensões, no contexto educativo, em que o afetivo poderia ser trabalhado na perspectiva de potencializá-lo. Caminhamos pelas contribuições das neurociências; falamos da questão do ambiente escolar quanto à sua organização física e

suas prováveis implicações para os afetos; depois, discutiu-se sobre a relação das competências socioemocionais e os afetos; examinamos a questão da escola promover bons encontros; trabalhamos a proposta da educação integral; refletimos sobre o lúdico, a brincadeira e o quanto isso repercute sobre o afetivo; dialogamos, então, sobre aprendizagem ético-afetiva; em seguida, conversamos sobre a cultura do cuidado e da compaixão; falamos acerca do papel da gestão escolar democrática ou autoritária, e o quanto essa experiência reverbera para a produção de afetos potencializadores ou não; finalmente, brindamos os(as) leitores(as) com a discussão sobre a cultura da paz e da espiritualidade e os afetos.

Foi sobre essas fundamentais dimensões que nos propomos a trabalhar ao longo deste livro, refletindo a partir das contribuições de diversos autores que foram ajudando a iluminar a compreensão sobre o afetivo e o quão determinante é para o sucesso escolar, para as boas aprendizagens, para uma educação significativa e quiçá para a construção de um ser humano mais integral, digno e feliz.

Acredito que o percurso seguido tenha ajudado os(as) leitores(as) a compreenderem como os afetos impactam no desenvolvimento de estudantes e dos demais membros da comunidade escolar, assim como revelado que podem ser mobilizados por meio de diferentes estratégias pedagógicas; e, também, deixado claro que o afetivo, enquanto dimensão ética, representa possibilidades de melhorias, crescimentos, bem-estar, expressão do bom e do verdadeiro no contexto educativo.

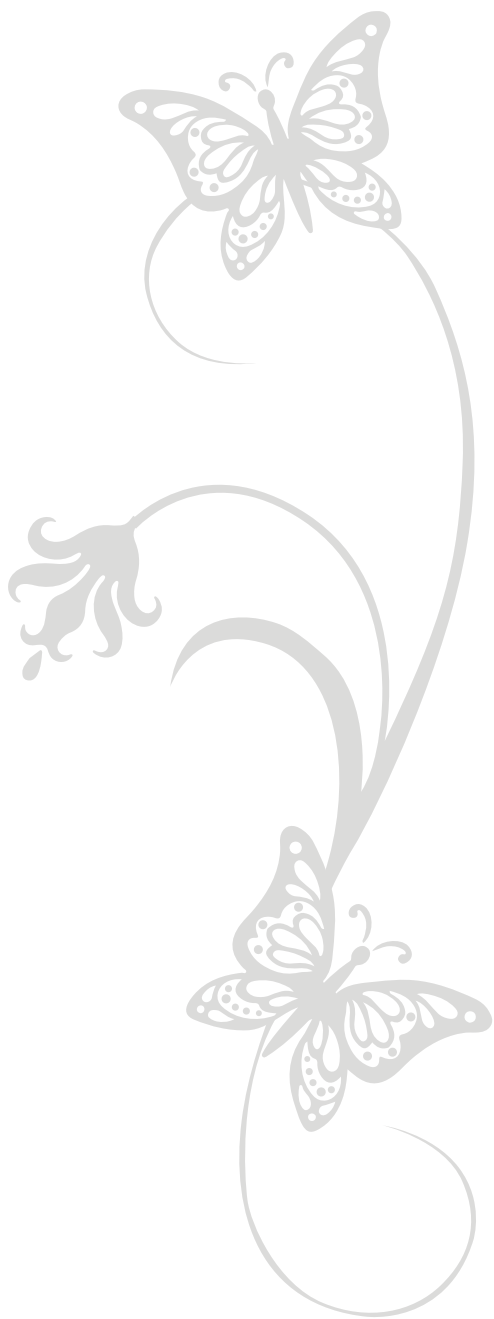
Reconheço que muitas lacunas, imprecisões e limitações de várias ordens denunciam algumas insuficiências deste trabalho. Isso, a meu entender, não compromete as ideias que foram semeadas; dessa maneira, desafiam, sim, o autor, a empreender novas buscas e, quiçá, posteriormente, proceder ajustes e alinhamentos que aporem maior rigor e representatividade científica a esta obra.

Por enquanto, foi compartilhado o possível. O “inédito viável” já começa a ser gestado.

Espero que gestores, educadores e o público em geral venham a fazer um bom uso das ideias semeadas neste trabalho. Desejo que a leitura tenha mobilizado bons afetos e que o(a) leitor(a) que se permitiu adentrar no universo das discussões aqui levantadas saia não só mais informado, mas, principalmente, mais potente.

Finalizo declarando a minha alegria e gratidão por ter chegado até aqui. Parafraseando o educador, escritor e pesquisador, Pedro Demo: mais importante do que a chegada nalgum lugar é o percurso que leva a esse lugar. E foram muitas as descobertas, os sentimentos, os encontros que vivenciei durante a gestação deste livro. Cada detalhe foi muito especial para mim.





Referências



ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para pensar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

ADORNO, W. T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Grupo de estudos “Henri Wallon, psicólogo e educador: contribuições às pesquisas sobre afetividade na educação e à formação de professores. *In*: NOVAIS, M. R. (Org.). **Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa**: pressupostos e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem. Curitiba: CRV, p. 33-46, 2021.

ALVES, R. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Planeta, 2011.

ALVES, S. M. Ambientes restauradores. *In*: SYLVIA, C.; ELALI, G. A. (Org.). **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, p. 44-52, 2011.

ALZINA, R. B.; ESCODA, N. P.; BONILA, M. C.; CASSÁ, E. L.; SOLER, M. O. **Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças**. Jandira: Ciranda Cultural, 2016.

AQUINO, T. A. A. **Sentido da vida e valores no contexto da educação**: uma proposta de intervenção à luz do pensamento de Viktor Frankl. São Paulo: Paulinas, 2015.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Temas de filosofia**. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

- ASSUMPCÃO, R. (Org.). **Educação popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. São Paulo: Zahar, 2004.
- BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BERNDT, C. **Resiliência: o segredo da força psíquica**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- BETTO, F.; BOFF, L. **Mística e espiritualidade**. Rio de Janeiro: Guaramond, 2005.
- BOFF, L. **Ética da vida**. Brasília: Letraviva, 1999.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOFF, L. **Princípio de compaixão & cuidado: o encontro entre ocidente e oriente**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOFF, L. **O cuidado necessário**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOMFIM, Z. A. C.; DELABRIDA, Z. N. C.; FERREIRA, K. P. M. Emoções e afetividade ambiental. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (Org.). **Psicologia ambiental: conceitos para a leitura pessoa-ambiente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 60-74.
- BOMFIM, Z. A. C. **Cidade e Afetividade: Estima e Construção dos Mapas Afetivos de Barcelona e São Paulo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Vozes: Petrópolis, 2002.
- BRANDÃO, I. R. **Afetividade e transformação social: sentido e potência dos afetos na construção de processos emancipatórios**. Sobral: Edições UVA, 2012.

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRITES, L. **Brincar é fundamental**: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.
- BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2011.
- CABANAS, E.; ILLOUZ, E. **A ditadura da felicidade**: como a ciência da felicidade controla nossas vidas. Lisboa: Círculos de Leitores, 2019.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; CAVALCANTE, S.; NOBREGA, L. M. A. Ambientes. In: SYLVIA, C.; ELALI, G. A. (Org.). **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, p. 28-43, 2011.
- CAPRA, F.J. **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo, Cultrix, 2013.
- CARDELLA, B. H. P. **Laços e nós: amor e intimidade nas relações humanas**. São Paulo: Agora, 2009.
- CARDELLA, B. H. P. **De volta para casa**: ética e poética na clínica gestáltica contemporânea. São Paulo: Gráfica Foco, 2017.
- CARDOSO, C. L. A fase existencial da gestalt-terapia. In: FRAZÃO; L. M.; FUKUMITSU, K. O. (Org.). **Gestalt-terapia**: fundamentos epistemológicos e influências filosóficas. São Paulo: Summus, 2013.
- CARVALHO, F. V.; ANDRADE NETO, M. **Metodologias ativas**: aprendizagem cooperativa, PBL e pedagogia de projetos. São Paulo: República do Livro, 2019.
- CAVALCANTE, R.; GÓIS, C. W. L. **Educação biocêntrica**: ciência, arte, mística, amor e transformação. Fortaleza: Edições CDH, 2015.
- CIRCULOS EM MOVIMENTO. **Construindo uma comunidade escolar restaurativa**. Disponível em: <www.circulosemmovimento.org.br> Acesso em 26/09/22/

CREI. CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. [2022]. **O que é educação Integral?** Disponível em: https://educacaointegral.org.br/conceito/?gclid=EAIaIQobChMImlLLS98Kf9QIV%20w2RCh3JMw86EAAYAAEgL94_D_BwE. Acesso em: 28 maio 2020.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2019.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração: Uma Visão Abrangente da Moderna Administração das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2020.

CORDIOLI, A. V.; GREVET, E. H. **Psicoterapias: abordagens atuais**. São Paulo: Artmed, 2019.

CORREIA, S. E.; ALMEIDA, F. Q. Por uma Educação Física da ordem da potência: o que pode o corpo em movimento? **Motrivencia**, v. 32, n. 61, p. 01-19, jan./mar. 2020.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre, Artmed, 2011.

CREMA, R. **O poder do cuidado: origem do encontro**. São Paulo, Tumiak Produções, Instituto Arapoty e Unipaz, 2018.

DALAI LAMA. **O caminho do meio: fé baseada na razão**. São Paulo: Editora Gaia, 2015.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Editora - Edição Econômica, 2012.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DANTAS, H. Do motor ao ato mental: a gênese da inteligência. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H.; PIAGET, V. **Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, p. 35-47, 2019.

DEHAENE, Stanislas. **É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina**. São Paulo, Contexto, 2022.

- DE PAULA, M. F. **Alegria e felicidade**: a experiência do processo liberador em Espinosa. São Paulo: EdUSP, 2017.
- DEMO, P. **Conhecimento & aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- DEMO, P. **Ser professor**: é cuidar que o aluno aprenda. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DE MASI, Domenico. **O Ócio Criativo**. Editora Sextante, 2001
- DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígios, 2021.
- DISKIN, L.; ROIZMAN, L. G. **Paz como se faz?** Semeado a cultura de paz nas escolas. São Paulo: Palas Athenas; Brasília: UNESCO, 2021.
- DUARTE, N. **Vygotsky e o Aprender a aprender**: Crítica às apropriações neoliberais e pós moderna da teoria vygotskyana. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ECO, U. **O nome da rosa**. Tradução: Aurora Fornomi Bernardini; Homero Freitas de Andrade. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- ELALI, G. A.; MEDEIROS, S.T. F. Apego ao lugar. *In*: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis, Vozes, 2011.
- FERNANDES, C. Amorosidade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- FELIPPE, M. L.; KUHLEN, A. **O apego ao lugar no contexto dos estudos pessoa-ambiente**: práticas de pesquisa. Campinas, *Estud. psicol.* 29 (4), Dez 2012 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/XNYyrZyTCfmmmqLFRw7DsCv/?lang=pt>> Acesso em 10/05/2022.
- FERREIRA, G. R.; RIBEIRO, P. R. M. A importância da afetividade na educação. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 21, n. 1, p. 88-103, 2019.

- FONTE, P. **Competências socioemocionais na escola**. Rio de Janeiro: Wak, 2019.
- FRANÇA, L. M. C. **Caos – Espaço - Educação**. São Paulo: Annablume, 1994.
- FREIRE, I. A. Lúdico, Movimento e Diálogo. *In*: BRASILEIRO, S. A.; AMARAL, N. F. G.; VELANGA, C. T. (Org.). **Reflexões e Sugestões Práticas para Atuação na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Penso, 1995.
- GAZIRI, L. **A ciência da felicidade: escolhas surpreendentes que garantem o seu sucesso**. São Paulo: Faro Editorial, 2019.
- GAZZINELLI, M. F.; SOARES, A. N.; FERNANDES, M. M.; OLIVEIRA, R. N. G.; FONSECA, R. M. G. S. O jogo como estratégia para abordagem da sexualidade com adolescentes: Reflexões teórico-metodológicas. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 70, n. 2, 2017.
- GEHL, J. **Cidade para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- GERHARDT, S. **Por que o amor é importante: como o afeto molda o cérebro do bebê**. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- GILBERT, P. **Terapia focada na compaixão**. São Paulo: Hogrefe, 2019.
- GIULIANI, M.V. **O lugar do apego nas relações pessoa ambiente**. *In*: Tassara E.; RABINOVICH, E.; GUEDES, M.C (Orgs). **Psicologia e ambiente**, São Paulo, Educ., 2004.
- GLEISER, M. **A dança do universo: dos mitos de criação ao big-bang**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GOLEMAN, D. **O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

- GOODWIN, C. J. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cultrix, 2015.
- GUDYNAS, E. **Direitos da natureza: ética biocêntrica e políticas ambientais**. São Paulo: Elefante, 2019.
- HAN, B-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HYCNER, R.; JACOBS, L. **Relação e cura em gestal-terapia**. São Paulo: Summus editorial, 1997.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**. Mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais para contextos de crise**. Instituto Ayrton Senna, 2021. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html?utm_source=site&utm_medium=hub-botao-2206#o-que-sao-competencias-socioemocionais. Acesso em: 24 jul. 2022.
- JAPIASSU, H. **O Eclipse da psicanálise**. São Paulo: Imago Editora, 2009.
- JARES, X.R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre, ArtMed, 2002.
- JOYCE, P.; SILLS, C. **Técnicas em Gestalt: aconselhamento e psicoterapia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- KUMAR, S. **Simplicidade elegante: a arte de viver bem em nosso precioso planeta**. São Paulo: Palas Athena, 2020.
- LANE, S.; ARAÚJO, Y. (Org.) **Arqueologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LEITE, L. H. A.; CARVALHO, P. F. L. Educação de tempo integral e a constituição de territórios educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660598>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S.; CAMPOS, V. R. V. Reflexões sobre a afetividade no ensino a distância – EAD. *In: NOVAIS, M. R. (Org.). Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa: pressupostos e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem.* Curitiba: CRV, 2021.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M.; SILVA, J. O. M. Afetividade: 20 anos de pesquisa do grupo do afeto. *In: NOVAIS, M. R. (Org.). Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa: pressupostos e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem.* Curitiba: CRV, p. 15-29, 2021.

LELOUP, J. **Escritos sobre o Hesicasm**o: uma tradição contemplativa esquecida. Petrópolis: Vozes, 2003.

LENOIR, F. R. **O poder da alegria**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

LENT, R. **O cérebro aprendiz**: neuroplasticidade e educação. Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 2019.

LIMA, A. I. B. (Org.). **Cartas para Vygotsky**: ensaios em psicologia clínica. Fortaleza: Ed. UECE, 2020.

LIMA, A. I. B.; MELO, J. **Contribuições da neuropsicologia de Luria para a clínica histórico-cultural**. *In: LIMA, A.I.B. (org.) Cartas para Vygotsky: ensaios em psicologia clínica.* Fortaleza: Ed. UECE, 2020.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

MACHADO, F. S. Cultura da paz: uma possibilidade de enfrentamento às violências. *In: MATÔS, K. S. L. Cultura de paz, educação e espiritualidade.* Fortaleza: Edições UFC, 2015.

MACHADO, N. J. **Educação**: competência e qualidade. São Paulo: Escrituras, 2010.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e gênese dos grupos**: Atualidade das descobertas de Kurt Lewin. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARIANO, M. R.; PINHEIRO, A. K. B.; AQUINO, P. S.; XIMENES, L. B.; PAGLIUCA, L. M. F. Jogo educativo na promoção da saúde de adolescentes: revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 265-73, 2013.

- MARTI, A. C.; GARCIA-CAMPAYO, J.; DEMARZO, M. **A ciência da compaixão**. São Paulo: Palas Athenas, 2018.
- MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: Destaque ao ensino superior. Campinas: Editora Alínea, 2009.
- MENDES, M. **Biofilia**: 6 ideias para conectar a natureza ao escritório dentro da Gestão de Facilities. Disponível em: <<https://blog.beerorcoffee.com/biofilia/>> Acessado em 10/07/2022.
- MERÇON, J. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas: Editora Alínea, 2009.
- MIGLIORI, R. **Neurociências e educação**. São Paulo: Brasil Sustentável, 2013.
- MLODINOW, L. **Emocional**: a nova neurociência dos afetos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**: cognitivismo, humanismo, comportamentalismo. São Paulo: EPU, 2019.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2018.
- MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2013.
- MOURÃO, A.R.T.; BOMFIM, Z.A.C. **Identidade social urbana**. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G.A.(Org.). **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MURTHY, V. **O poder curativo das relações humanas**: a importância dos relacionamentos em um mundo cada vez mais solitário. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.
- NEFF, K. **Autocompaixão**: para de se torturar e deixe a insegurança pra trás. São Paulo: Lúcida Letra, 2017.
- NEWMAN, F; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais.** São Paulo: Fundação Santillana, OCDE, 2015.

ORIGEM DA PALAVRA. **Lista de palavras.** [2022]. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/lista-palavras/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano.** Porto Alegre: McGraw Hill Educacion, Artmed, 2022.

PARENTE, J. R. F. **Formação técnica em sistemas em saúde.** Fortaleza: Secretaria da Saúde do Estado do Ceará, 2010.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, M. **Imaginação: Reinventando a cultura.** São Paulo: Pólen, 2019.

RAMOND, C. **Vocabulário de Espinosa.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RELVAS, M. P. **Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula.** Rio de Janeiro: Wak, 2010.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos.** Porto Alegre: Penso, 2020.

RIBEIRO, J. P. **Relação ambiente-corpo como unidade sagrada: Gestalt-terapia como morada da espiritualidade.** In: FRAZÃO, L.M; FUKUMITSU, K.O. (Org). **Enfrentando crises e fechando gestalten.** São Paulo, Summus editorial, 2020.

- ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- ROLIM, M. **A formação de jovens violentos: estudos sobre a etiologia da violência extrema**. São Paulo: Editora Apris, 2016.
- ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Editora Agora, 2006.
- RUSSELL, B. **História do pensamento ocidental: a aventura das ideias dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- RUSSO, R. M. T. **Neuropsicopedagogia clínica: introdução, conceitos, teoria e prática**. Curitiba: Juruá, 2020.
- SALES, I. C. **Os Desafios da Gestão Democrática da Sociedade em Diálogo com Gramsci**. Fortaleza, Recife: Edições Uva, Editora da UFPE, 2005.
- SANTOS, E. L. **Educação não violenta: como estimular autoestima, autonomia, autodisciplina e resiliência em você e nas crianças**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- SANTOS, M. V.; SILVA, T. F.; SPADARI, G. F.; NAKANO, T. C. **Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional**. Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 11, n. 1, p. 04-10, 2018.
- SAWAIA, B. B. Fome de felicidade e liberdade. *In*: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Org.). **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social, Unicef, p. 53-63, 2003.
- SAWAIA, B. B. **Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social**. Psicologia e Sociedade, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.
- SAWAIA, B. B. Exclusão ou inclusão perversa? *In*: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 7-14, 2014.
- SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cultrix, 2014.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, A.; KLINSBERG, B. **As pessoas em primeiro lugar**: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, D. L. **Estima de lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza**: aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade socioambiental (2ª fase) - Projeto de Pesquisa PIBIC, 2013. Fortaleza: Laboratório de Pesquisas em Psicologia Ambiental - Locus. Universidade Federal do Ceará

SIMÕES, E. M. S.; NOGARO, A. **Neurociências cognitivas para educadores**: aprendizagem e prática docente no século XXI. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SMITH, E. E. **O poder do sentido**: os quatro pilares essenciais para uma vida plena. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

SOLÉ, J. **Espinosa**: a filosofia à maneira dos geômetras. São Paulo: Salvat, 2017.

SÔNEGO, F.; GAMA, M. E. R. A escola na perspectiva da educação integral. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 07, n. 14, p. 135-145, jan./abr. 2014.

Souza, V. L. T. & Andrada, P. C. (2013). **Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo**. Estudos de Psicologia, 30, 355-365.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

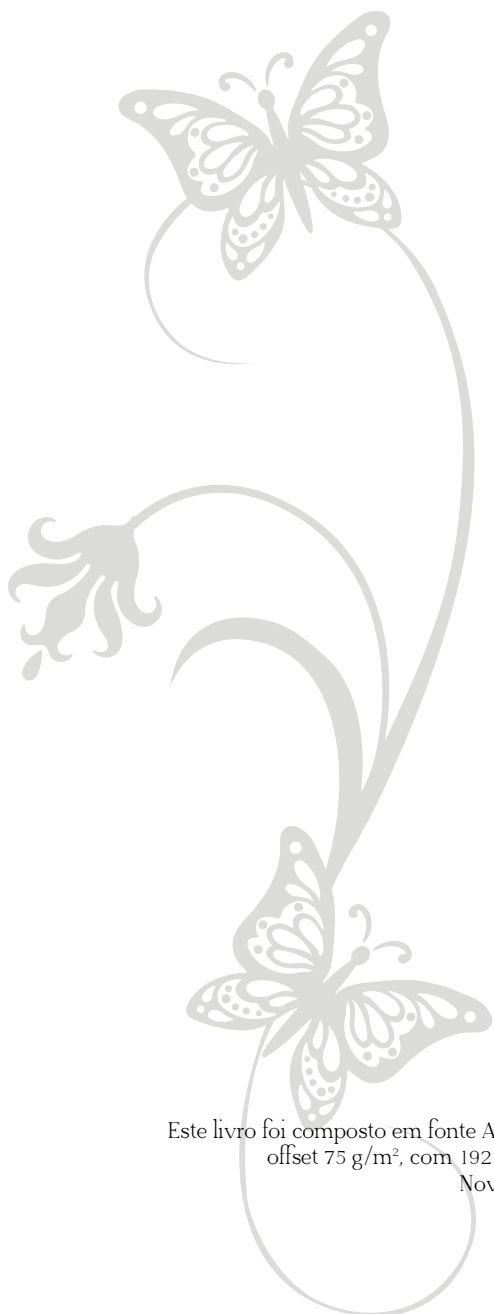
STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

- TEIXEIRA, N. M. **A clínica dos afetos**: uma conspiração micropolítica com o vigor da energia vital. Rio de Janeiro: Telha, 2021.
- THOMASS, B. **Felicidade e filosofia**: ser feliz com Espinosa. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- TORO, R. **Coletânea de textos de biodança**. Fortaleza: Editora ALAB, 1991. v. I e II.
- TOUGH, P. **Como ajudar as crianças a aprenderem**: o que funciona, o que não funciona e por quê. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.
- TUNES, E.; BARTHOLO, JR. Dois sentidos do aprender. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009.
- ULLMANN, R. A. **Epicuro**: o filósofo da alegria. Rio Grande do Sul: EdiPUC, 1996.
- YIGOTSKY, L. S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Lev S. Vygotsky. *Obras Escogidas. Tomo III*. Madri: Visor, MEC, 1995.
- YIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2018a.
- YIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2018b.
- YIGOTSKY, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vygotsky. Organizadores e tradutores: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- YUS, R. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- WILLINGHAM, D. T. **Por que os alunos não gostam da escola?** Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula atrativa e efetiva. Porto Alegre: Artmed, 2011.

WOHLLEBEN, P. **A vida secreta das árvores**: o que elas sentem e como se comunicam. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

WOHLLEBEN, P. **A vida secreta dos animais**: amor, tristeza e compaixão. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.





Editora
**SER
TÃO
CULT**

Este livro foi composto em fonte Adegá Serif, impresso no formato 15 x 22 cm em offset 75 g/m², com 192 páginas e em e-book formato pdf.
Novembro de 2022.



Considerar o quanto a escola contribui para tornar seus membros pessoas mais gentis, solidárias, cooperativas, amáveis, autônomas, empáticas, estáveis emocionalmente e tolerantes deve ser, cada vez mais, um critério de eficiência da educação e da escola e não apenas a métrica de quantos alunos anualmente são aprovados nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e nos vestibulares ou em outras, propostas avaliativas que ranqueiam alunos e escolas.

